

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**DESCOBRIR E EXPLORAR O PROCESSO DE  
ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS ESTRANGEIROS NUMA  
ASSOCIAÇÃO LOCAL**

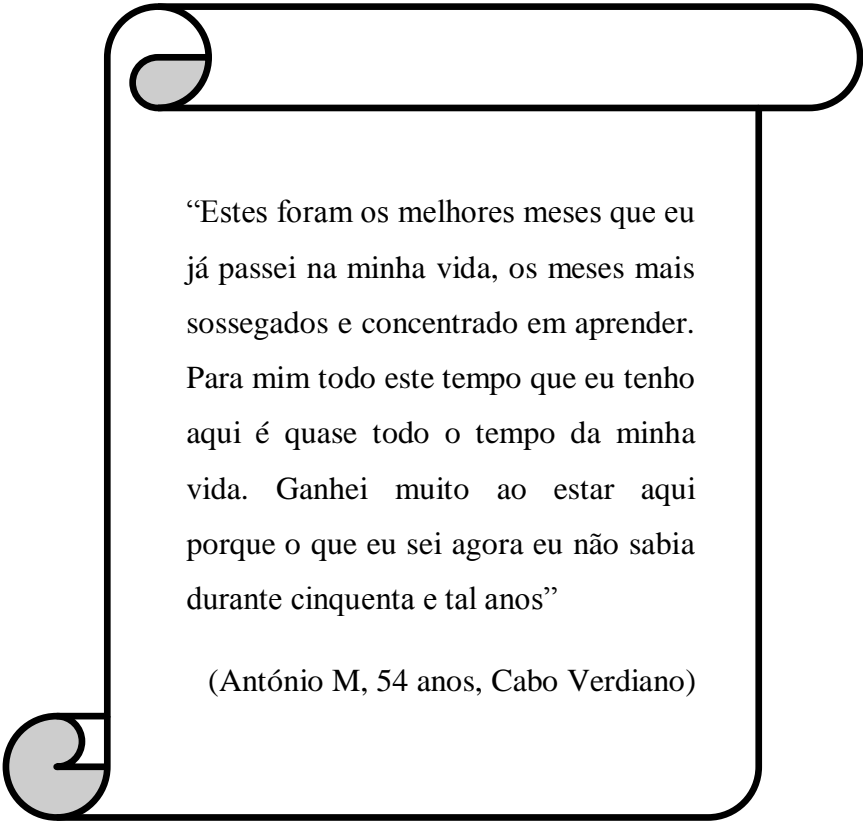
Vânia Filipa Matos Machado Leite

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de Especialidade Formação de Adultos

Relatório de Estágio  
Orientado pela Prof.<sup>a</sup> Doutora Paula Guimarães

2015



“Estes foram os melhores meses que eu já passei na minha vida, os meses mais sossegados e concentrado em aprender. Para mim todo este tempo que eu tenho aqui é quase todo o tempo da minha vida. Ganhei muito ao estar aqui porque o que eu sei agora eu não sabia durante cinquenta e tal anos”

(António M, 54 anos, Cabo Verdiano)

## **Agradecimentos**

Começo por agradecer à professora Paula, pelo apoio e orientação durante todo este caminho, pelas aprendizagens e sugestões sobre como conduzir as sessões. Foi mais que uma professora.

O meu agradecimento à Associação Renovar a Mouraria que me acolheu durante nove meses e me colocou sempre à vontade para desenvolver as actividades, permitindo-me crescer enquanto profissional.

Aos meus educandos com quem desenvolvi uma relação especial, mas acima de tudo com quem cresci pessoal e profissionalmente. Trago comigo um bocadinho de cada um deles.

Aos colegas de curso com quem foram partilhadas sugestões, aprendizagens, preocupações e gargalhadas. Aos meus amigos que me apoiaram e tiveram sempre um sorriso, um abraço ou uma palavra de incentivo nos momentos mais difíceis.

À minha família que me acompanhou durante este processo de aprendizagem. Em particular, à minha afilhada Violeta que com o seu sorriso e amor me fazia acalmar e desconstrair nos momentos complicados. E ao Ricardo por todo o seu carinho, força e apoio incondicional ao longo da elaboração deste relatório.

Em especial, agradeço aos meus pais e irmão, que sempre me apoiaram, mesmo com o meu mau feitio em algumas ocasiões. Obrigada do fundo do coração por terem acreditado sempre em mim. Sou o que sou hoje devido a vocês.

Isto só foi possível porque tive as melhores pessoas ao meu lado, obrigada a todos!

## **Resumo**

O presente relatório surge no âmbito do estágio curricular realizado, durante nove meses, na Associação Renovar a Mouraria, integrado no Mestrado em Ciências da Educação, na área de especialização de Formação de Adultos. O estágio teve como principal objectivo a minha intervenção no projecto Mouraria Integra, centrando-se a minha função no planeamento, organização e condução de dois cursos de alfabetização dirigidos a adultos estrangeiros, oriundos de diferentes países. Perto do término dos cursos foram realizadas entrevistas a uma amostra de educandos, com o intuito de compreender quais as principais mudanças ocorridas no seu quotidiano após a frequência nas sessões de alfabetização e a aprendizagem de saberes e capacidades ligados à leitura e à escrita.

Tanto o caminho traçado durante o meu estágio como o presente relatório foram sustentados em vários conteúdos teóricos, particularmente os contributos de Rui Canário acerca da Educação de Adultos em si; de Paulo Freire e o seu método de alfabetização; de Ana Benavente e os conceitos de literacia e analfabetismo funcional; entre vários outros.

Durante estes nove meses de estágio, tive a possibilidade de desenvolver competências pessoais e profissionais, solidificando diversos saberes adquiridos ao longo da Licenciatura e Mestrado, principalmente no que respeita às práticas de Educação de Adultos, particularmente à alfabetização de adultos.

A condição de imigrante em si própria, a que muitas vezes se junta o desconhecimento da língua e da cultura das sociedades de acolhimento, traduz-se na dificuldade em lidar com novas exigências ao nível da leitura e da escrita. Assim, a aprendizagem de um idioma diferente é sempre um desafio enriquecedor, sendo que se trata de um processo contínuo, que envolve um vasto leque de aprendizagens, que ajudam a melhorar a capacidade de aprender e de viver numa dada sociedade.

**Palavras-chave:** Educação de Adultos; Analfabetismo; Alfabetização; Literacia; Alfabetização de Adultos Estrangeiros

## **Abstract**

The following report, comes under the internship held for nine months, in the Mouraria Renewal Association, integrated in the Master's degree of Educational Sciences, within the Adult Education specialization area. The internship main objective, was my intervention in the project Mouraria Integra, being the main role planning, organizing and conducting two literacy courses for foreign adults, with diverse nationality's. Near the end of the course, a sample of students were interviewed, in order to understand what are the main changes in their daily lives, after apprehending skills related to reading and writing, in result of the attendance of the literacy sessions.

Both the path traced during the internship, and this report, were supported by various theoretical concepts, particularly the contribution of Rui Canário, regarding the Adult Education itself; of Paulo Freire and his literacy method; Ana Benavente and the concepts of literacy and functional illiteracy; among many others. During the nine months of internship, I had the opportunity to develop personal and professional skills, solidifying several concepts acquired during the Bachelor's and Master's degrees, especially in what regards adult education practices, particularly adult literacy.

The immigration status itself, is often joined by ignorance of the language and culture of the host societies, conducting to difficulty in dealing with new demands on reading and writing level. Therefore, learning a language is always an enriching challenge, and it is an ongoing process that involves a wide range of skills, that help improve the ability to learn and live in a given society.

**Keywords:** Adult Education; Illiteracy; Literacy; Literacy for foreign adults.

## Índice

Introdução	Pág. 7
<b>Capítulo I – Educação de Adultos, Analfabetismo, Alfabetização e Literacia: Conceitos e Intersecções</b>	Pág.10
1. Educação de Adultos	Pág. 10
2. Analfabetismo	Pág. 15
3. Alfabetização no Quadro das Políticas Públicas em Portugal	Pág. 18
3.1. Processo de Alfabetização: A Importância dos Saberes Úteis ao Quotidiano	
3.1.1. Saberes Necessários à Prática Educativa	
3.1.2. Método Freiriano de Alfabetização	
4. Literacia e Alfabetização Funcional	Pág. 29
5. Alfabetização de Adultos Estrangeiros	Pág. 34
<b>Capítulo II – Opções Metodológicas e Técnicas de Recolha de Dados Seleccionadas</b>	Pág. 38
<b>Capítulo III – O Contexto de Estágio</b>	Pág. 45
<b>1. Caracterização do Meio</b>	Pág. 45
1.1 Lisboa, uma Cidade Multicultural	Pág. 45
1.2 Bairro da Mouraria, uma Porta para o Mundo	Pág. 47
<b>2. Caracterização da Entidade de Estágio – Associação Renovar a Mouraria</b>	Pág. 49
2.1 Constituição e Funcionamento	Pág. 51
2.3 Relações Externas	Pág. 53
2.3 Actividades	Pág. 54
2.4 Pontos Positivos, Negativos e Perspectivas de Futuro	Pág. 56
2.5 Estatuto Jurídico	Pág. 57
2.6 Finalidades do Trabalho Associativo	Pág. 60
<b>3. Caracterização do Projecto de Estágio</b>	Pág. 67
3.1 – Projecto Mouraria Integra	Pág. 67
3.2 – Caracterização Turmas Alpha 1 e Alpha 2	Pág. 70
3.4 – Descrição das actividades de alfabetização	Pág. 73
3.5 – Métodos e Estratégias	Pág. 76
<b>Capítulo IV – Análise dos dados das Entrevistas aos Alunos Alfabetizados</b>	Pág. 82
Considerações Finais	Pág. 100
Referências Bibliográficas	Pág. 105
<b>Anexos</b>	Pág. 110

## **Introdução**

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, na área de especialização em Formação de Adultos, do Instituto da Educação, da Universidade de Lisboa. É um relatório que tem o intuito de analisar e discutir o trabalho que desenvolvi na Associação Renovar a Mouraria (ARM), situada num dos bairros mais antigos e emblemáticos da cidade de Lisboa.

Este é um trabalho que procura reflectir e problematizar questões que sustentaram a minha intervenção na associação na associação na qual trabalhei. Foi através da construção deste relatório que comecei a identificar os temas e as linhas orientadoras do estágio.

O estágio corresponde a um oportunidade de alunos como eu mobilizarem os conhecimentos adquiridos ao longo do percurso académico, ferramentas a serem utilizadas em contexto real de trabalho, permitindo assim o desenvolvimento de capacidades enquanto mestres em Ciências da Educação e futuros profissionais em educação.

A ARM apresenta-se como uma organização local de cariz comunitário que actua no desenvolvimento de diversas actividades em colaboração com a população do bairro. Tem como principal intuito dinamizar a Mouraria aos níveis cultural, social, económico e turístico, contribuindo assim para a melhoria efectiva das condições de vida da população local. Este estágio surgiu a partir do meu interesse em trabalhar e desenvolver as minhas capacidades em áreas relacionadas com a intervenção comunitária e o desenvolvimento local, igual razão que me levou a optar por esta área de especialização do mestrado.

A minha função específica neste estágio curricular prendeu-se sobretudo com o planeamento, organização e condução de dois cursos de alfabetização dirigidos a estrangeiros, oriundos de diferentes países. Ou seja, assumi a função de educadora de adultos, de alfabetizadora. Entendo que a alfabetização de adultos não corresponde a uma mera transferência de conhecimentos, mas sim a uma conscientização dos educandos e à criação de condições necessárias para a construção e produção do seu conhecimento e aprendizagem (Freire, 1989).

No início do meu projecto de estágio, bem antes de iniciar as sessões de alfabetização com as turmas que me foram atribuídas, começaram a pairar no meu

pensamento algumas interrogações relativas à dinâmica a aplicar durante as sessões. Pretendi, depois desta minha caminhada pela ARM, responder a essas interrogações. Assim, as questões que foram surgindo foram: Como alfabetizar estes adultos? Que métodos e estratégias utilizar, sem perder de vista as suas histórias de vida? Como fazer para que um adulto, de origem estrangeira, que mal falava o português, passasse a fazê-lo e fosse alfabetizado? Quem eram aqueles adultos? Quais as suas vivências, a sua cultura, o seu modo de pensar, de agir, de ver o mundo? O que faziam? No que acreditavam? O que poderiam aprender num Curso de Alfabetização?

No que se refere aos meus objectivos específicos para este estágio, estes envolveram: integrar uma dinâmica educativa da ARM; acompanhar e apoiar o processo de preparação e condução das sessões de alfabetização de adultos estrangeiros; compreender o processo de alfabetização nas suas diversas fases; desenvolver as minhas capacidades e competências enquanto educadora de adultos e alfabetizadora; conhecer as perspectivas iniciais dos adultos, no início das sessões de alfabetização; e por fim, identificar, após o curso de alfabetização, mudanças significativas no quotidiano dos adultos alfabetizados.

O meu relatório de estágio intitula-se de *Descobrir e Explorar o Processo de Alfabetização de Adultos Estrangeiros numa Associação Local*. O verbo *descobrir* surge tendo em conta dois sentidos: um direccionado para mim, isto é, para a minha própria descoberta do processo e das dinâmicas de alfabetização de adultos, pois consistia numa experiência nova e, sendo alfabetização de adultos estrangeiros, foi um desafio acrescido; e um outro dirigido aos próprios adultos que participaram neste processo, que estavam a descobrir uma nova forma de ler o mundo que os rodeava, para poderem aceder a mais informação que lhes permitisse consolidar uma outra “*leitura do mundo*” (Freire, 1997) e participar de modo mais informado na sociedade portuguesa. O verbo *explorar* está relacionado com o facto de eu, enquanto educadora e alfabetizadora de adultos, ter a possibilidade de ir conhecendo e investigando o processo de alfabetização e, consequentemente, ir experimentando estratégias que se adequavam melhor às sessões, tornando-as mais eficazes e participadas. Pretendia, ainda, que os adultos tivessem a oportunidade de desvendarem as suas próprias capacidades e conhecimentos, tirando o melhor partido de todas as aprendizagens, que soubessem que eram cidadãos activos e que tinham uma voz na sociedade onde estão inseridos.

Assim, respeitante à sua estrutura, este relatório está organizado em quatro capítulos.



O primeiro capítulo corresponde ao enquadramento teórico, no qual são abordados cinco temas, nomeadamente: a educação de adultos; o analfabetismo; a alfabetização, dentro do qual se aborda o processo de alfabetização de adultos, os saberes necessários à prática educativa e o método de alfabetização de Paulo Freire; a literacia e o analfabetismo funcional; e, por fim, a alfabetização de adultos estrangeiros.

Já o segundo capítulo é respeitante ao enquadramento metodológico, no qual é dado a conhecer as etapas metodológicas da minha intervenção na ARM e, onde são apresentadas todas as técnicas de investigação que utilizei durante o meu período de estágio.

O terceiro capítulo do meu relatório é destinado ao enquadramento do contexto de estágio e encontra-se dividido em três grandes momentos: o primeiro referente à caracterização do meio, onde se começa por falar sobre a cidade de Lisboa como sendo uma cidade multicultural, passando posteriormente para uma pequena contextualização do bairro da Mouraria e da sua população imigrante; o segundo momento corresponde à caracterização da entidade de estágio, onde é dada a conhecer a ARM, o seu modo de funcionamento e as suas dinâmicas de actuação; e o terceiro momento, correspondente à caracterização do projecto de estágio, onde é efectuada primeiramente, uma contextualização do projecto Mouraria Integra, em seguida é feita uma caracterização das turmas *Alpha* e, por fim, é abordada a dinâmica das sessões de alfabetização que orientei.

O quarto e último capítulo é referente à análise dos dados recolhidos nas entrevistas realizadas aos alunos participantes nas sessões de alfabetização que orientei e conduzi. O objectivo desta análise é compreender a opinião dos educandos face ao processo ao qual se submeteram durante estes meses, perceber quais as principais mudanças na sua vida diária desde que frequentaram os cursos e quais as suas perspectivas em relação ao futuro e à aprendizagem da leitura e da escrita.

## 1. Educação de Adultos

A educação de adultos teve o seu merecido reconhecimento a partir do século XIX após a Revolução Francesa, durante a qual Condorcet proferiu entusiasticamente a frase de que *“a instrução deve estar presente em todas as idades e não há nenhuma em que seja inútil aprender”* (Canário, 2013, p.11). Todavia, só se veio a afirmar efectivamente na primeira metade do século XX, apresentando como um dos seus ideais primordiais as actividades de origem não estatal, designadamente de educação popular. Assim, a educação de adultos surgiu, a partir do século XIX, associada a dois importantes processos: por um lado, o desenvolvimento dos movimentos sociais de massas (movimentos operários) que estão na origem da educação popular; por outro lado, o processo de formação e consolidação dos sistemas de ensino nacionais que conduziu à emergência de modalidades de ensino de segunda oportunidade dirigidas a adultos.

Depois da Segunda Guerra Mundial registou-se uma acentuada expansão da oferta de educação de adultos, deixando esta *“de estar reservada a um pequeno número e confinada a determinadas categorias socioprofissionais ou socioculturais”* (Canário, 2013, p.12). Tendo em conta que se vivia o período do rescaldo da guerra, foi igualmente conferida à educação de adultos a função de *“encorajar a tolerância entre as nações, promover a democracia nos países, criar uma cultura comum [...], trazer esperança aos jovens, dar às populações um sentimento de pertença a uma comunidade”* (Bhola, 1989, in Canário, 2013, p.12).

Assim, o termo educação de adultos é polissémico, como afirma Cavaco (2002, p.17), dado que integra diferentes modalidades e situações educativas que atribuem a este campo um processo de elevada diferenciação interna e de eminente complexificação.

Também António Nóvoa defende que a educação de adultos é um campo de práticas e de análise complexo, quando argumenta que a reflexão sobre educação de adultos não se esgota nos métodos mais adequados para permitir aos adultos frequentar a escola que não tiveram na infância, pois *“É uma reflexão muitíssimo mais vasta – hoje mas também no passado – o que interroga toda a educação e todo o ensino”* (in Cavaco, 2002, p.18).

Segundo Rui Canário (2013), o processo de complexificação do campo da educação de adultos afirma-se em três grandes planos distintos: o primeiro relacionado com as

práticas educativas (finalidades, processos e públicos); o segundo diz respeito à diversidade de instituições com uma intervenção directa no domínio da educação de adultos; e, por último, a diversidade da nova figura do educador, baseada em distintos processos de profissionalização.

Segundo o mesmo autor, o primeiro plano, referente às práticas educativas, está estruturado em quatro grandes subconjuntos<sup>1</sup>, de entre estes a alfabetização.

Assim, a alfabetização, diz respeito ao desenvolvimento de uma oferta educativa de segunda oportunidade dirigida a públicos adultos e sobre a qual me irei focar mais à frente, por corresponder ao tema central da minha intervenção. Já no que se refere ao segundo plano da educação de adultos, a diversidade de instituições que têm intervenção directa neste domínio, podemos salientar que, após a consolidação dos sistemas escolares nacionais, foi concedido à escola o carácter de instituição educativa especializada tendencialmente dominante, a ponto de educação e escola se confundirem entre si. Desta maneira, se, por um lado, o desenvolvimento da educação de adultos colabora para a supremacia da forma escolar, por outro lado, coopera de forma decisória para o fim do “*monopólio educativo*” da instituição escolar (Canário, 2013, p.16). O último plano da educação de adultos, evidenciado por Rui Canário, trata a diversidade da figura do novo educador que devido ao facto de este assumir uma quantidade variável de funções e tarefas, pode ser considerado como “*instrutor, professor, monitor, animador, interveniente, responsável ou animador de formação, conselheiro de formação, conceptor, agente de mudança*”(Lesne, 1978, in Canário, 2013, p.17). Esta

---

<sup>1</sup> Fazem igualmente parte deste subconjunto: A **Formação Profissional Contínua**, orientada para a qualificação e requalificação da mão-de-obra. Verificou-se, durante o século XX, um acentuado crescimento das actividades de formação profissional contínua, isto porque perdurava a ideia de que a “*formação constitui o principal instrumento para promover o emprego e a mobilidade social*” (Ferry, 1983, in Canário, 2013, p.37). Todavia, mais tarde, veio a demonstrar-se não só a inexistência de uma ligação directa e linear entre o mundo da formação e o mundo do trabalho, como também o crescente desemprego e uma acentuação das desigualdades sociais. A **Animação Sociocultural**, que emergiu constituindo uma estratégia de intervenção social e educativa ao serviço de projectos de desenvolvimento em contextos socialmente deprimidos e fragilizados, quer nos países industrializados, quer noutros países, colocando em destaque a dimensão quantitativa e qualitativa dos fenómenos educativos não formalizados. Circunscrevendo-se a públicos muito diversos, está igualmente presente em áreas de actividade social muito diversificadas e pode caracterizar-se pelo: carácter voluntário da participação nas acções; pelo carácter aberto das actividades que se dirigem a públicos diversificados; não supõe requisitos prévios, nem conduz à obtenção de diplomas e de qualificações; e, principalmente, o facto de serem respostas educativas a necessidades sociais, individuais e/ou colectivas (Canário, 2013). E o **Desenvolvimento Local**, que segundo Titmus (1979, in Canário, 2013, p.15), trata-se do “*conjunto dos princípios e métodos utilizados tendo em vista encorajar uma comunidade a interessar-se e a assumir responsabilidades na melhoria das suas próprias condições de vida sociais e materiais*”. Tal como mencionam Melo e Soares (1994, in Canário, 2013) o desenvolvimento local é, antes de mais, uma vontade comum de melhorar o quotidiano através da confiança nos recursos próprios e na capacidade de os combinar de forma racional para a construção de um futuro melhor e com mais perspectivas.

visível diversidade possibilita concluir sobre a impossibilidade de dar ao formador de adultos uma outra definição que não seja a de uma *“pessoa que realiza um trabalho de formação dirigido a alunos”* (Lesne, 1978, in Canário, 2013, p.18). E neste sentido, é importante referir que no trabalho que realizei destaca-se o meu papel como educadora de adultos, num sentido mais abrangente, de estar disponível e assumir tarefas que impulsionassem mudanças na vida dos adultos e, num sentido mais restrito, o meu papel como alfabetizadora de adultos estrangeiros, onde foi fulcral ter em consideração quem eram aquelas pessoas e quais as experiências e saberes que detinham.

Tendo em conta a definição adoptada na Conferência de Nairobi, promovida pela UNESCO no ano de 1976, a educação de adultos é entendida como o

*“conjunto de processos organizados de educação qualquer que seja o conteúdo, o nível e o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial dispensada nos estabelecimentos escolares e universitários e sob a forma de aprendizagem profissional, graças as quais pessoas consideradas adultas pela sociedade de que fazem parte desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhes dão uma nova orientação, e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspectiva de um desenvolvimento integral do homem e de uma participação no desenvolvimento sócio económico e cultural equilibrado e independente”* (Canário, 2013, p.36).

Mais recentemente a UNESCO redefine o conceito de Educação de Adultos, sendo este apresentado da seguinte forma: *“Adult education denotes the entire body of ongoing learning processes, formal or otherwise, whereby people regarded as adults by the society to which they belong develop their abilities, enrich their knowledge, and improve their technical or professional qualifications or turn them in a new direction to meet their own needs and those of their society”* (UIE, 1997, in Global Report on Adult Learning and Education, p.13).

Também a valorização do património experiencial dos indivíduos assume um lugar de destaque na educação de adultos, uma vez que é considerado um pressuposto básico que funciona como o recurso mais importante para a realização e aquisição de novas aprendizagens. Tal como afirma Canário, *“a experiência é condição necessária para aprender algo”* (2006, p.15), logo torna-se essencial que os indivíduos se apropriem e atribuam sentidos e significados às suas vivências do quotidiano, com o objectivo de conquistarem novas aprendizagens. Na educação de adultos é igualmente defendido que não se deve ensinar às pessoas aquilo que elas já sabem, nem se deve colocar de lado

aquilo que elas sabem e que lhes pode permitir a aquisição de novas competências. Também Freire sublinha a importância do património experiencial dos sujeitos em formação, quando afirma que *“ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”* (1997, p.73). Desta maneira, para mim foi fundamental, enquanto alfabetizadora de adultos pensar um programa de alfabetização considerando os saberes que os indivíduos carregam/trazem consigo fruto das mais variadas experiências de vida.

Já segundo Dominicé *“a formação de um adulto não pertence a ninguém senão a ele próprio”*, pois, apesar das relações que este estabelece com os outros serem de elevada importância, é sempre o adulto que decide qual a verdadeira utilidade que dá e o que decide fazer com as informações transmitidas e com as experiências vivenciadas ao longo do seu percurso de vida (1988, in Cavaco, 2002, p.13).

Para finalizar, acho pertinente mencionar os seis princípios designados por António Nóvoa (1998, in Canário, 2013) e que servem de orientação a projectos de educação de adultos, nomeadamente ao projecto no qual estou a intervir para realizar o meu estágio final, sendo eles:

1 – *“O adulto em situação de formação é portador de uma história de vida e de uma experiência profissional”* (p.20), sendo de extrema importância valorizar essa história de vida e compreender o modo como o adulto se apropria das suas vivências quotidianas;

2 – *“A formação é sempre um processo de transformação individual, na tripla dimensão do saber, do saber fazer e do saber ser”* (p.21), ou seja, a participação dos indivíduos nos vários domínios do saber, bem como na concepção e implementação dos projectos de educação é fundamental para a concretização do mesmo;

3 – *“A formação é sempre um processo de mudança institucional, devendo, por isso estar intimamente articulada com as instituições onde os formandos exercem a sua actividade profissional”* (p.21), ou seja, de modo a corresponder inteiramente aos objectivos da educação, é fulcral que todas as partes interessadas (formador, formandos e instituições/empresas) se comprometam e contribuam de maneira a desenvolver a educação em si mesma;

4 – *“Formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar colectivamente em torno da resolução de problemas”* (p.21); assim, a formação deve

ser planificada e organizada de maneira a consentir a reflexão e a problematização, estimulando a intervenção e mudança;

5 – “*A formação deve ter um cariz essencialmente estratégico, preocupando-se em desenvolver nos formandos as competências necessárias para mobilizarem em situações concretas*” (p.21); ou seja, torna-se fundamental que as acções de formação, para além de garantirem a aquisição de competências por parte dos formandos, também os consciencializem para que estes as saibam mobilizar nos seus contextos da vida real;

6 – “*O homem caracteriza-se, sobretudo, pela capacidade de ultrapassar as situações pelo que consegue fazer com que os outros fizeram dele*” (p.21), verificando-se assim a necessidade das inter-relações, uma vez que para a construção do sujeito e a sua evolução estão implícitos quer o meio, quer as pessoas que o envolvem.

## 2. Analfabetismo

Canário (2013) demonstra que o analfabetismo está relacionado com uma variedade de situações, caracterizadas por diferentes e inúmeros aspectos. No sentido literal, equivale à situação dos indivíduos que nunca aprenderam a ler e a escrever. Ao nível instrumental, encontram-se realidades que podem ir desde o fraco ou não domínio das competências da leitura, escrita e cálculo, devido a uma breve escolarização, até situações de indivíduos escolarizados que, por variadas razões, evidenciam incapacidades na utilização dessas competências. Ao nível linguístico sobressaem as situações que se relacionam com o fenómeno da imigração e que, neste sentido, se caracteriza pela incapacidade de utilizar a língua do país de acolhimento.

O fenómeno do analfabetismo inclui duas características fundamentais:

- primeiramente, a de constituir um fenómeno *selectivo*, na medida em que a geografia do analfabetismo coincide com a geografia da pobreza e da ausência de desenvolvimento, em que a um acréscimo de desigualdades tem vindo a corresponder um agravamento dos fenómenos de exclusão social;
- em segundo, por ser também considerado um fenómeno *mutante*, que o faz renascer sob novas formas, nos países industrializados que pensavam tê-lo erradicado há muito, demonstrando que essa erradicação não decorre da mera generalização e cumprimento da escolaridade obrigatória (Canário, 2013).

Este conceito refere-se a uma complexa variedade e diversidade de situações, que ajudam a distinguir o que é uma pessoa analfabeta e uma pessoa alfabetizada, contemplando diversas facetas: os *analfabetos instrumentais*, que correspondem aos adultos que nunca aprenderam a ler e a escrever, isto é, nunca foram escolarizados; *semi-analfabetos*, que designa aqueles que foram escolarizados durante um período muito curto de tempo ou que não obtiveram sucesso nos exames de fim de estudos primários; o *analfabetismo secundário ou recorrente*, respeitante aos indivíduos que esqueceram o que já aprenderam; e o *analfabetismo linguístico*, que é particularmente relevante no caso do estágio que levei a cabo, que se relaciona com o fenómeno da imigração, caracterizando-se pela incapacidade de utilizar a língua do país de acolhimento (Canário, 2013, p.51).

Assim, um individuo alfabetizado é alguém que tem a “*capacidade para obter a informação que precisa e utilizá-la em seu proveito e dos outros; a aptidão para ler e*

*escrever adequadamente, para satisfazer as exigências que a si próprio impuseram [...]a capacidade para responder positivamente às exigências que lhe são postas pela sociedade”* (Hunter, 1990, in Canário, 2013, p.51).

Estaríamos profundamente errados se acreditássemos que o analfabetismo acaba nas fronteiras dos países mais pobres. Este fenómeno corresponde a um problema que se encontra presente por todo o mundo, embora se faça sentir mais em determinados locais. Assim, é particularmente mais visível e acentuado nos países menos desenvolvidos e nas regiões rurais e periféricas das grandes áreas urbanas dos países industrializados. Atinge igualmente, os grupos sociais específicos como os migrantes das minorias étnicas e linguísticas, as mulheres e os idosos, seguindo a *“geografia da pobreza, da fome e do desemprego”*, tal como afirma canário (2013, p.52). O analfabetismo é hoje *“um estado relativo e dinâmico, em evolução face à expansão das necessidades de informação, da evolução social e da inovação técnica”* (Levine, 1990, in Nogueira, 1996, p. 65).

Também Nogueira (1996) defende esta ideia e afirma que existem hoje *“os analfabetos do quatro mundo”* (p.66), isto é, as categorias sociais mais desfavorecidas, principalmente as economicamente mais fracas, os habitantes de zonas marginais das cidades, assim como os das regiões periféricas, as minorias e os grupos desfavorecidos. Por isso é que se diz que o fenómeno da pobreza e do analfabetismo *“se encontram ligados, (inter) relacionados e reciprocamente relacionados”* (p.69). Em grande parte das sociedades actuais, quem não saber ler, escrever e calcular, é *“automaticamente inferiorizado num certo número de situações quotidianas: no mercado, nos transportes no banco, no correio, vale dizer no acesso ao emprego* (p.67).

Segundo um relatório elaborado pela UNESCO, no ano de 1990, a taxa de analfabetismo da população mundial tem vindo a diminuir de forma continuada. Canário (2013) evidencia que estamos perante um progresso marcado por um dupla tendência: por um lado, regista-se um aumento de alfabetizados e uma consequente redução da taxa de analfabetismo e, por outro lado, verifica-se, ao mesmo tempo, um aumento continuado do número de analfabetos (devido ao crescimento demográfico), o que faz crer que a dimensão real do problema tem vindo a aumentar e não a diminuir.

Cavaco (2002) sustenta a ideia de que o discurso edificado em torno do analfabetismo baseia-se num conjunto de ideias pré-estabelecidas, que têm funcionado como dados adquiridos e incontestáveis, não permitindo um verdadeiro avanço no



conhecimento científico sobre esta problemática. Assim, no discurso sobre o fenómeno do analfabetismo, identificam-se dois tipos de consequências: umas direccionadas para o individuo, pois o analfabetismo é visto como *“obstáculo ao seu desenvolvimento, ao respeito por si, diminui as oportunidades em todos os domínios”*; e outras voltadas para a sociedade, constituindo o analfabetismo *“um obstáculo à participação e à tomada de decisão, o que fragiliza a democracia [...] limita o potencial do progresso técnico e a competitividade da comunidade, deste modo, prejudica a sociedade em geral”* (Lahire, 1999, in Cavaco, 2002, p.22).

Um outro problema que se encontra subjacente à temática do analfabetismo está relacionado com o facto de as pessoas não escolarizadas interiorizarem o estigma social inerente à condição de analfabeto e desvalorizarem *“os seus saberes, a sua cultura, ou seja, tudo aquilo que tem sido fundamental na construção do seu projecto de vida”* (Cavaco, 2002, p.23). Desta maneira, o adulto que inicia o processo de alfabetização carrega marcas deste estigma, nomeadamente o sentimento de inferioridade e de auto-desvalorização em relação aos que utilizam a leitura e a escrita diariamente. Este sentimento relaciona-se com o facto de o adulto sentir que perdeu e ultrapassou o seu tempo para estudar. Embora já seja *“mais maduro e possua muitos conhecimentos, reconhece que tem mais e maiores dificuldades neste processo de aprendizagem do que aqueles que estão no dito tempo normal de estudar”* (Bruno, 2010, p. 5).

Ainda neste sentido, Freire afirma que o *“desprezo por si mesmo é outra característica do oprimido, que provém da interiorização da opinião dos opressores sobre ele. Ouvem dizer tão frequentemente que não servem para nada, que não podem aprender nada, que são débeis, preguiçosos e improdutivos que acabam por convencer-se da sua própria incapacidade”* (Freire, 1987 p.61)

Assim sendo, verifica-se que a construção do conceito de analfabetismo parte da negação de um saber determinado, carregada de preconceitos e discriminação, acabando algumas das vezes por produzir o efeito contrário. Ao se tentar chamar a atenção do poder político e das sociedades para a iminente necessidade de resolução de um problema que abrange o mundo todo, acaba-se por estigmatizar e, muitas vezes, excluir os que não dominam o código escrito (Cavaco, 2002). Tal situação era visível quando iniciei as sessões de alfabetização com os adultos envolvidos, pois todos sofriam e/ou já tinham sofrido de discriminação por não saberem ler e escrever.

### 3. Alfabetização no Quadro das Políticas Públicas em Portugal

Começo por evidenciar que durante muito tempo a educação de adultos e a alfabetização eram vistas como sinónimos. O desenvolvimento da educação de adultos deve a sua visibilidade social e política sobretudo às ofertas educativas destinadas a adultos pouco ou nada escolarizados, ou seja, às iniciativas centradas na promoção da alfabetização e educação de base. Os progressos realizados no âmbito da redução das taxas de analfabetismo e a progressiva generalização da escolaridade tenderam a ampliar e diversificar o campo da intervenção da educação de adultos.

Em Portugal, após o 25 de Abril de 1974, espalhou-se a ideia de que era possível construir uma nova sociedade e, consequentemente, uma escola nova e um homem novo. Afirmava-se que os cidadãos *“necessitavam de possuir competências mínimas ao nível da leitura, da escrita e do cálculo para poderem intervir de forma consciente e activa na vida democrática” do seu país*” (Pintassilgo, 2014, p. 6).

Nesse sentido, emergiram acções de natureza e origem diversas, total ou parcialmente dedicadas à alfabetização e à educação de adultos, com particular destaque para as Campanhas de Alfabetização e Educação Sanitária, realizadas no verão de 1974, e para o Movimento Alfa com expressão no verão de 1976. Nestas iniciativas, defendia-se a ideia de que alfabetizar era necessário e fundamental, *“não só especificamente por via da aquisição das competências necessárias à leitura e à escrita, mas, particularmente, por ser parte integrante de um projecto mais vasto e ambicioso e que aponta[va] para uma mudança das mentalidades”* (Pintassilgo, 2014, p. 7).

Assim sendo, defendia-se que o processo de alfabetização deveria assentar *“numa tríplice alfabetização – alfabética, cultural, política – mediante a qual todos os analfabetos [aprenderiam] a ler, a escrever, a pensar, a escolher, a intervir conscientemente na vida do seu país”* (A.M, 1975, in Pintassilgo, 2014, p.7). Ou seja, para além das tradicionais competências ao nível da leitura e da escrita era essencial formar cidadãos participativos, activos e conscientes dos seus direitos e deveres.

Foi nos anos de 1980 que assistimos à institucionalização da educação de adultos em Portugal, tendo por base a aprovação por unanimidade, em Janeiro de 1979, na Assembleia da República, de uma lei respeitante à eliminação do analfabetismo e à educação de base de adultos que conduziu à elaboração do chamado Plano de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA) da Direcção-Geral de

Educação Permanente (DGEP). Tal documento foi considerado um marco fundamental para a definição e conceptualização da educação de adultos. Definiu-se este domínio como uma área de intervenção estatal aos níveis central, regional e local, numa perspectiva de participação alargada. Embora inicialmente definido para a década de 1980, acabou por ser extinto em 1985 (Pintassilgo, 2014).

Em 1986, no início da reforma educativa e com a criação da Lei de Bases do Sistema Educativo, a educação de adultos sofreu novamente uma modificação nos seus propósitos, objectivos, estratégias e métodos pedagógicos. Introduziu-se o ensino recorrente, que acabou por ter uma *“função paliativa das dificuldades com que se depara o ensino regular, privilegiando a escolarização e certificação dos indivíduos jovens que não completaram a escolaridade obrigatória, sem quaisquer outras alternativas no domínio da educação e formação profissional”* (Gomes, 2005, p.76).

Assim sendo, a alfabetização acabou por assumir um segundo plano e a educação básica passou a estruturar-se através da concentração de recursos num sistema de ensino recorrente, susceptível de permitir aos indivíduos que nunca tiveram a possibilidade de frequentar a escola e àqueles cujo percurso foi marcado pelo insucesso escolar e consequente abandono precoce, uma nova oportunidade de elevarem os seus estudos e aprendizagens (Canário, 2013).

É importante salientar que as competências e qualificações culturais e sociais diferenciadas, que os indivíduos já transportam consigo quando se sujeitam a processos de alfabetização, bem como as razões que os levam a essa frequência e os posicionamentos face à aprendizagem, condicionam em boa parte os processos de aquisição de aprendizagens desenvolvidos (Gomes, 2005). As aprendizagens informais e não formais que ocorreram ao longo da vida dos indivíduos, *“nos mais diversos contextos, embora de grande pobreza qualificacional, podem e devem ser a base para as aprendizagens formais, afastando-se a educação de adultos do modelo escolar”* (Gomes, 2005, p.85). Todavia, estas aprendizagens informais não eram consideradas no ensino recorrente.

Nesta linha de ideias, segundo Canário (2013), é possível destacar quatro princípios fundamentais às práticas de alfabetização de adultos, nomeadamente:

1. Princípio da *funcionalidade* – a educação em geral e a alfabetização em particular não podem ser encaradas como finalidades em si mesmas, devendo situar-se relativamente às necessidades sociais e às motivações e desejos dos indivíduos. Assim,

deve adoptar-se uma alargada funcionalidade, tendo em vista a ordem social marcada pela justiça e pela equidade.

2. Princípio da *participação* dos destinatários dos programas de alfabetização – cada adulto deverá ser não o objecto, mas sim o sujeito da sua própria alfabetização, garantindo a sua própria eficácia.

3. Princípio da *integração* dos programas de alfabetização no quadro de políticas mais vastas - que integrem diferentes dimensões, supondo uma abordagem de tipo ecológico que tenha em consideração a especificidade e singularidade dos contextos e dos públicos.

4. Princípio da *diversificação* – assente no reconhecimento da não existência de um modelo único de alfabetização, o que significa que os diferentes programas se deverão ajustar em função dos públicos e das circunstâncias específicas de determinado contexto.

Tal como nos diz Macedo (2000), a alfabetização não pode ser encarada simplesmente como o desenvolvimento de habilidades que visem à aquisição da língua padrão dominante. Para que a ideia de alfabetização ganhe significado, esta deve ser situada numa teoria de produção cultural e encarada como parte integrante do modo pelo qual as pessoas produzem, transformam e reproduzem significados. Assim, deve ser encarada como um *“meio que contribui tanto para produzir como para reproduzir as experiências culturais de determinados grupos sociais”* (p. 85).

O mesmo autor assume-se como defensor de uma alfabetização emancipadora, segundo a qual a *“alfabetização é encarada como um dos veículos mais importantes pelos quais o povo ‘oprimido’ é capaz de participar da transformação sócio-histórica de sua sociedade”* (p. 96). Nesta linha de pensamento, os programas de alfabetização não devem estar ligados apenas à aprendizagem mecânica da leitura e da escrita, mas, adicionalmente, *“a uma compreensão crítica das metas mais gerais da reconstrução nacional”* (2000, p.96).

Assim, a alfabetização emancipadora constituiu, um modo de tornar os oprimidos capazes de reivindicar as suas experiências que, por vezes, são desvalorizadas na vida quotidiana pela cultura dominante, para que sejam, *“não só validadas, mas também compreendidas criticamente* (Macedo, 2000, p.98). Segundo Freire (1991), é importante que a alfabetização de adultos consiga criar itinerários educativos que permitam o acesso à aprendizagem da língua e à utilização das práticas sociais da leitura e da

escrita. A aprendizagem da escrita deverá ser valorizada como uma prática que poderá consentir uma leitura crítica da realidade, constituindo-se desta maneira como um meio de formação para a cidadania e que contribua para uma melhoria da qualidade de vida e para a transformação social.

Para terminar importa evidenciar que um determinado programa de alfabetização, qualquer que seja a sua origem, contexto, público e estratégias de implementação *“só pode ser útil se elaborar um sistema de saber distintivo capaz de dar conta da experiência dos analfabetos, recorrendo a modos alternativos de produção e de validação do saber”* (Parajuli, 1990, in Canário, 2013, p.54). Tal como defende Cavaco (2002), os grupos de adultos não escolarizados são detentores de valores, saberes e experiências que foram adquirindo ao longo do seu percurso de vida e que lhes permitem fazer face aos desafios impostos pela própria sociedade, garantindo-lhes a inserção no contexto familiar, profissional e social. Também Dominicé (1991) partilha esta ideia ao afirmar que *“o processo de conhecimento e de aprendizagem estão ancorados na história de vida”* de cada um dos indivíduos sujeitos a processos de ensino-aprendizagem (in Cavaco, 2002, p.14). Daí ser de extrema importância que se valorizem todos os conhecimentos e experiências de vida dos participantes.

Embora o pano de fundo para Freire tenha sido o Brasil, os seus ideais da filosofia de educação são um clamor universal em favor da esperança para todos os membros da raça humana oprimida e discriminada. Neste sentido, afirma que qualquer iniciativa de alfabetização só toma dimensão humana quando se realiza a *“expulsão do opressor de dentro do oprimido”*, como libertação da culpa (imposta) pelo *“seu fracasso no mundo”* (Freire, 1987, p. 67).

No contexto das possibilidades da alfabetização existem mudanças de outra ordem, que se situam tanto na esfera pessoal, como na social do quotidiano dos indivíduos. Destaca-se, neste âmbito, a autonomia, a independência, a auto-estima, a confiança em si próprio, a superação de situações de discriminação ou mesmo de exclusão, mudança de atitudes e valores, resolução de problemas, melhoria nas relações interpessoais, obtenção ou melhoria de emprego, maior participação na vida familiar ou da comunidade, entre outras (Cavaco, 2002).

### 3.1. Processo de Alfabetização: a Importância dos Saberes Úteis ao Quotidiano

A implicação do adulto no processo de alfabetização, ainda que numa fase inicial não favoreça uma compreensão profunda da realidade, desenvolve a curiosidade de saber e estimula a capacidade de pensamento e de questionamento. Desta maneira, favorece o assumir de uma posição de curiosidade em relação ao quotidiano, bem como, no decorrer do processo, à criação de condições que permitem o aprofundamento do conhecimento pessoal (Freire e Macedo, 1990).

A alfabetização corresponde ao domínio consciente das técnicas da leitura e da escrita, é uma incorporação transportada para o universo existencial e uma atitude de criação e recriação quotidianas da leitura e da escrita. Esta atitude, possibilitada pelo processo de alfabetização, contempla as variadas esferas da vida pessoal e colectiva das pessoas. Não se limita somente a práticas de literacia, mais ou menos complexas, mas circunscreve outras dimensões da vida dos indivíduos. (Freire, 1989)

Assim, o *“ato de aprender a ler e escrever é um ato criativo que implica uma compreensão crítica da realidade”* (Macedo, 2000, p.97). Neste sentido, a alfabetização está apoiada numa reflexão crítica sobre o capital cultural dos oprimidos (analfabetos ou pouco escolarizados), tornando-se um meio pelo qual os oprimidos são *“equipados com instrumentos necessários para reapropriar-se de sua história, de sua cultura e de suas práticas linguísticas”* (Macedo, 2000, p.97).

Na perspectiva de Freire (1989), a concepção de educação advém da dinâmica constituída entre a leitura do mundo e a leitura da palavra, na qual a alfabetização não surge como um método para colmatar uma carência na utilização da leitura e da escrita, mas para recriar e reproduzir a visão do mundo. Na sua concepção de alfabetização, a aprendizagem não é uma capacidade técnica, mas sim um instrumento de emancipação e de intervenção na realidade do indivíduo.

O objectivo da aprendizagem da leitura e da escrita não estabelece um fim em si mesmo. O significado de aprender a ler e a escrever ganha feição quando ocorrem as conquistas quotidianas que esta aprendizagem proporciona aos indivíduos, isto é, quando ela se *“transforma num instrumento para pensar, para enfrentar e resolver as situações diárias, para saber mais sobre determinados assuntos ou para ocupar o tempo”* (Bruno, 2010, p.9)

### 3.1.1. Saberes Necessários à Prática Educativa

Freire (1997) salienta, constantemente, que o acto de ensinar<sup>2</sup> não corresponde a uma mera transferência de conhecimentos, mas sim a uma conscientização dos educandos e à criação de condições necessárias para a construção e produção do seu conhecimento e aprendizagem.

Em seguida, serão abordados os princípios sustentados por Freire (1997), que foram de elevada importância e serviram de suporte ao trabalho que eu realizei durante o meu estágio, designadamente:

1. *Ensinar exige consciência do inacabamento* - entende-se o inacabamento do ser ou a sua inconclusão como sendo um factor subjacente à própria experiência vital. Assim, tal como afirma Freire, “*onde há vida, há inacabamento*” (Freire, 1997, p.57), quer isto dizer que todos nós, enquanto seres humanos, nos encontramos em constante evolução e aperfeiçoamento das nossas capacidades e dos nossos saberes, ou seja, ninguém sabe tudo e todos nós temos coisas para ensinar e aprender com os outros.

Quanto mais cultural o ser, maior o alicerce que sustenta o nosso desenvolvimento, sendo que, aos poucos, vamos transformando em seres cada vez mais completos, conscientes e responsáveis pelos nossos saberes, valores e comportamentos perante a sociedade. A existência envolve linguagem, cultura, comunicação em níveis profundos e complexos, possibilitando-nos agir como seres éticos, capazes de intervir no mundo, de comparar, ajuizar, decidir, escolher, isto é seres capazes de grandes acções (Freire, 1997)

2. *Ensinar exige o reconhecimento do ser condicionado* - Na prática educativa devemos estar dispostos, programados para aprender e cientes que executaremos mais e melhor a nossa capacidade de aprender e de ensinar quanto mais sujeitos da nossa própria história formos. Necessitamos assumir a perspectiva de que a “*presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere*” (p.60). Ou seja, devemos independentemente das situações e das influências que sofremos do meio,

---

<sup>2</sup> No trabalho de Freire *Pedagogia da Autonomia* (1997), surgem designações como ensino, professor e aluno para designar o processo e aqueles que estão envolvidos na alfabetização. Embora na literatura sobre educação de adultos estas designações remetam para actividades de educação formal, elas são aqui utilizadas quando abordo o trabalho do autor referido. Relativamente ao trabalho que eu realizei as sessões de alfabetização enquadraram-se em actividades de educação não formal, considerando-me eu educadora de adultos/alfabetizadora que trabalhou durante as sessões com educandos.



lutar para que sejamos ouvidos, melhorando a cada dia as nossas capacidades de ensinar e aprender e de, conseqüentemente, mudar o mundo. Assim neste princípio, Freire remete para a ideia de que sabemos que somos inacabados. Porém, conscientes disto, sabemos que podemos ir mais além, através da tensão entre o que herdamos geneticamente e o que herdamos social, cultural e historicamente, ou seja, deixamos de ser apenas objecto, para ser igualmente sujeito da nossa própria história. A consciência do mundo e de si como ser inacabado inscrevem o ser num permanente movimento de busca e neste se fundamenta a educação como processo permanente.

3. *Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando* - “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (p.66). Assim, um imperativo ético ou qualquer desvio que não respeite a autonomia dos educandos é uma infracção que não deve acontecer. Ensinar, portanto, exige respeito pela curiosidade, pelos valores e princípios do educando, pela sua inquietude, linguagem, pelas suas diferenças. O professor não pode esquivar-se do seu dever de propor limites à liberdade do aluno, nem de ensiná-lo; contudo, deve fazê-lo de modo respeitoso por si e pelas suas vivências.

4. *Ensinar exige bom senso* - Quanto mais colocamos em prática de forma organizada a nossa capacidade de averiguar, aferir e duvidar, tanto mais crítico se torna o nosso bom senso. Este exercício vai permitir compreender o que há de intuitivo na avaliação que fazemos de factos e acontecimentos com os quais nos deparamos no quotidiano. Desta maneira, o bom senso assume um papel essencial na nossa tomada de posição face do que devemos ou não fazer. Neste sentido, “o professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca” (p.73). Assim, enquanto professor ou educador de adultos, é extremamente fundamental reflectir sobre as práticas de educação e formação, sobre o que está bem, o que está menos bem e sobre aquilo que realmente é importante e pertinente melhorar.

5. *Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores* – “a luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética” (p.74). Em consequência do desprezo a que é distante a prática pedagógica, não



se deve desgostar do que se faz sob pena de não fazê-lo bem. Assim, é primordial que se cultive a humildade e a tolerância, com o intuito de se manter o respeito e consideração enquanto docente ou educador. É necessário privilegiar o empenho da formação permanente dos professores e educadores.

6. *Ensinar exige apreensão da realidade* – Enquanto professores, é preciso ter a preocupação de conhecer as diferentes dimensões da prática educativa, de modo a tornar-se mais seguro dos seus desempenhos. O homem é um ser consciente que usa a sua capacidade de aprender não apenas para se adaptar, mas sobretudo para pensar e transformar a realidade. Somos os únicos seres que social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender, ou seja, para nós, aprender corresponde a uma aventura criadora, é construir, reconstruir, constatar para mudar, e isto não se faz sem abertura ao risco (Freire, 1997).

7. *Ensinar exige alegria e esperança* – existe “*uma relação entre a alegria necessária à actividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria*” (p.80). O homem é um ser espontaneamente esperançoso, e a esperança crítica é imprescindível e obrigatória à experiência histórica que só acontece quando há problematização do futuro, este que não é determinado, mas que pode ser mudado. Assim, o homem e a mulher são os únicos seres capazes de aprender com alegria e esperança, na convicção de que a mudança é possível. Aprender é uma descoberta criadora, pois ao ensinarmos aprendemos e ao aprendermos estamos a ensinar.

8. *Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível* – Este princípio remete novamente para a ideia de que é o saber da história como possibilidade e não como determinação em si mesma. Tal como Freire defende “*o mundo não é. O mundo está sendo [...] não sou apenas objecto da história mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar [...] constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela*” (p.86)

9. *Ensinar exige curiosidade* – neste último princípio sobressai a ideia de que a construção ou a produção do conhecimento do objecto implica o exercício da curiosidade. Freire afirma “*o educador que 'castra' a curiosidade do educando em nome*

*da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se. Não forma, domestica"* (p.63). Contrariamente à afirmação mencionado em cima, defende-se que o professor deve *"saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que e insere na busca, não aprendo nem ensino"* (p.95). Desta maneira *"o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento* (p.96).

Finalizando, para Freire, educar é como viver, exige a consciência do inacabado porque a *"história em que me faço com os outros [...] é um tempo de possibilidades e não de determinismo"* (p.58). Salienta ainda que o ensino é muito mais que uma profissão, é uma missão que exige saberes específicos no seu processo dinâmico de promoção da autonomia do ser de todos os educandos. Assim, é apologista de um professor ou educador que verdadeiramente promova a inclusão de todos os alunos numa escolaridade que dignifica e respeita os educandos porque respeita a sua leitura do mundo como ponte de libertação e autonomia de ser pensante e influente no seu próprio desenvolvimento.

### **3.1.2. Método Freireano de Alfabetização**

O método de alfabetização de Freire foi desenvolvido a partir do ano de 1960 no Nordeste brasileiro, onde existia um grande número de trabalhadores rurais analfabetos, que não tinham tido a possibilidade de frequentar a escola, formando assim um contingente de excluídos da participação social da sociedade onde estavam inseridos.

Para Freire (1983), alfabetizar é *"mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e ler"* (in Oliveira, 2005, p.37), uma vez que *"aprender a ler e escrever já não é, pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas reflectir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem"* (1982, in Oliveira, 2005, p.125).

Assim, o seu método de alfabetização propõe e estimula a inserção do adulto iletrado no seu contexto social e político, na sua realidade, promovendo o despertar para a cidadania plena e a transformação social. No processo de aprendizagem, o educando é estimulado a articular sílabas, formando palavras, extraídas da sua própria realidade, do seu quotidiano e das suas vivências pessoais, que são decodificadas para a aquisição da palavra escrita e da compreensão do mundo

Freire defende uma educação baseada na problematização dos homens, exercitando-os a desenvolver uma consciência crítica, enquanto seres conscientes, a qual resulta da sua inserção no mundo, como transformadores do mesmo, dando ênfase à mudança. Neste modelo de educação, o educador já não é apenas aquele que educa e passa a ser aquele que, enquanto educa, é igualmente educado através da mútua interação entre formandos e formador (Freire, 1991).

Assim sendo, segundo Finger e Asún (2003), Freire desenvolveu uma pedagogia de alfabetização que se organiza em quatro etapas diferenciadas, as quais possibilitam transportar um grupo de indivíduos da consciência ingênua à consciência crítica, nomeadamente:

1. Investigação do universo temático: nesta etapa tem lugar a procura relativa à linguagem e à cultura dos educandos, com o objectivo de conhecer e compreender o seu universo cultural.

2. Identificação de temas geradores: nesta segunda etapa, partindo da reflexão conjunta, é estruturado o universo temático sobre o qual vai incidir a aprendizagem.

3. Codificação de temas geradores: aqui é selecionado o conjunto dos temas mais importantes a trabalhar, a partir dos quais se desenvolve uma colecção de diferentes possibilidades silábicas, expressões ou frases que sejam relevantes para o processo.

4. Diálogo dentro do círculo da leitura: corresponde à etapa mais valorizada na pedagogia da libertação, ou seja, as expressões ou frases anteriormente identificadas são decompostas nos seus elementos mais simples. Em seguida, faz-se a identificação da pronúncia e os modos como se escrevem. Freire defendia que é neste “*círculo de cultura que verdadeiramente se manifesta a alfabetização e a consciência crítica*” (p.79).

Esta pedagogia sustenta-se no que Freire (1987) denomina como sendo uma *educação libertadora*, isto é, durante a prática educativa os alfabetizadores recusam-se a depositar, narrar, transferir ou transmitir meros conhecimentos. Assim, contrariamente à educação bancária, os programas de alfabetização organizam-se tendo em conta o vocabulário dos formandos, que expressam a sua linguagem real, os seus anseios, inquietações ou reivindicações, a sua experiência existencial e não a experiência do educador.

O método propõe a identificação das palavras-chave do vocabulário dos educandos, as chamadas palavras geradoras, que surgem a partir das vivências significativas dos educandos. Os mecanismos de linguagem serão estudados depois do desdobramento em sílabas das palavras geradoras. O conjunto das palavras geradoras deve conter as diferentes possibilidades silábicas e permitir o estudo de todas as situações que possam ocorrer durante o processo de leitura e de escrita.

Este processo de alfabetização, manifesta igualmente a ideia de que nos compreendemos como *“sujeitos de cultura, de histórias, homens e mulheres capazes de (re)fazer caminhos, de construir utopias, sonhos possíveis [...] Significa também projectar o futuro sem perder a dimensão da totalidade na qual estamos, permanentemente, nos construindo”* (Oliveira, 2005, p.99).

Concluindo e tendo em conta o método freiriano, podemos evidenciar que a alfabetização de adultos deve basear-se em alguns pontos essenciais, nomeadamente: o facto de a alfabetização ser é um acto de conhecimento, um acto de criação, e não de memorização mecânica de letras sílabas; os educandos devem ser estimulados a desempenhar o papel de sujeitos activos do processo de aprendizagem da escrita e da leitura; o plano deve emergir da pesquisa do universo vocabular dos próprios educandos; o diálogo como caminho de conhecimentos deve descrever a prática da alfabetização; e os temas/palavras geradoras devem constituir fonte de motivação, uma vez que devem lembrar situações da realidade e da própria vida dos educandos (Oliveira, 2005).

Assim, Freire prenuncia ainda que *“é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática [...] Quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser porque estou sendo assim mais me torno capaz de mudar, de promover-me”* (1996, in Oliveira, 2005, p. 56).

As propostas de Freire foram particularmente importantes para o trabalho que realizei, pois foi a partir destas ideias que as sessões que conduzi foram pensadas, embora em alguns momentos não tenha sido totalmente possível desenvolver actividades segundo as ideias propostas por este autor.

#### 4. Literacia e Alfabetização Funcional

O conhecimento das competências da leitura, da escrita e do cálculo da população adulta tem vindo a assumir-se como uma das preocupações centrais dos vários países do mundo e dos diferentes organismos internacionais. Assim, a crença numa escolaridade massificada por todo o mundo esteve na origem de um conjunto de políticas cujo objectivo era garantir a escolaridade básica obrigatória a um maior número de indivíduos, quer fosse através de medidas orientadas para assegurar a escola básica para todos, quer fosse através da criação de programas de alfabetização e de educação de segunda oportunidade (Benavente et *al.*, 1996). Media-se o analfabetismo ou as taxas de sucesso/insucesso escolar, na tentativa de perceber a eficácia dos sistemas educativos. Mas ficava por explicar a aplicação das competências adquiridas e certificadas por processos de alfabetização/escolarização nas diferentes situações do dia-a-dia em que elas podem ser accionadas.

As sociedades contemporâneas baseiam-se em lógicas de organização social que pressupõem o uso de competências básicas como a leitura, a escrita e o cálculo que se tornaram ferramentas indispensáveis para quem quer actuar eficientemente nestes sistemas. Assim, a crescente complexificação destas sociedades e o progresso tecnológico causaram novos problemas e desafios relacionados com a escolarização da população adulta. Para além das antigas questões relacionadas com as elevadas taxas de analfabetismo e sua erradicação, emergiram novos questionamentos que se ligaram directamente à forma como os indivíduos fazem uso das competências adquiridas quer pela via formal de ensino quer pela via informal das aprendizagens através das experiências quotidianas (Benavente et *al.*, 1996).

São diversos os exemplos de contacto que diariamente os indivíduos têm com a informação escrita e nos quais têm de efectuar operações cognitivas, de menor ou maior grau de exigência. Por exemplo, as várias situações de interacção com determinados serviços, onde são fornecidos impressos para preencher dados pessoais ou onde é necessário ler um aviso. Imagine-se igualmente, a quantidade de cálculos que diariamente todos realizamos, desde uma simples ida ao supermercado, ou simplesmente para calcular o tempo que temos para apanhar o transporte para não chegar tarde ao trabalho. A maioria destas situações são resolvidas com relativa facilidade pelos indivíduos alfabetizados. Contudo, alfabetização não significa uso

eficaz da informação escrita em todas as situações, tal como, ser analfabeto ou pouco escolarizado não corresponde à total incapacidade de ler, escrever ou contar (Benavente et al., 1996).

É neste contexto que surge a conceptualização de literacia. Como defendem Benavente et al. (1996), se o conceito de alfabetização representa um acto de ensinar e de aprender a leitura, a escrita e o cálculo, um novo conceito, literacia, reporta para a capacidade de um indivíduo utilizar as competências (ensinadas e aprendidas) de leitura, escrita e de cálculo no seu quotidiano. Como afirmam os mesmos autores, *“tal capacidade de uso escapa, assim, a categorizações dicotómicas, como sejam ‘analfabeto’ e ‘alfabetizado’. Pretende-se com aquele novo conceito, dar conta da posição de cada pessoa num continuum de competências que tem a ver, também, com as exigências sociais, profissionais e pessoais com que cada um se confronta na vida corrente.”* (p. 4).

O conceito de literacia centra-se no uso de competências e não na sua obtenção, pelo que se torna mais clara a distinção entre níveis de literacia e níveis de instrução formal que as pessoas obtêm. O reconhecimento de que não existe uma correspondência linear entre os graus de escolarização formal de uma população e o seu perfil de literacia não significa que o aumento de escolarização não tenda a aumentar as competências de uso dos saberes. Isto é, quanto mais elevados forem os níveis de instrução de uma população maior a hipótese de que o seu perfil de literacia melhore.

Já Dionísio (2007) define a literacia num conjunto de práticas sociais que envolvem o texto escrito, não do ponto restrito da linguagem, mas de qualquer texto. Diferencia a perspectiva redutora, que representa o conjunto das capacidades ou competências situadas no sujeito e medidas em níveis, da perspectiva plural, que compreende as práticas sociais em que os sujeitos se envolvem, ampliando o conceito de literacia para o de literacias, que se prende com as linguagens específicas de diferentes domínios que atravessam este conceito, como as ciências, as tecnologias ou as artes, que não se restringe à linguagem escrita.

Na óptica de Soares (1998), é impossível a construção de um conceito preciso de literacia, pois é uma definição que se centra num fenómeno muito complexo e multifacetado, que abarca o conjunto de práticas quotidianas de utilização da leitura, da escrita e do cálculo, nos contextos de vida dos indivíduos. Assim, a definição do

conceito está associada a uma leitura plural e, algumas vezes, a leituras antagónicas e até contraditórias deste fenómeno.

Desta maneira, a mesma autora procura restringir o conceito e, partindo de definições antagónicas, por vezes, até contraditórias, expõe duas dimensões de literacia: a individual e a social. A dimensão individual da literacia compreende dois processos que pressupõem habilidades linguísticas e psicológicas: ler e escrever. O primeiro prolonga-se desde a simples descodificação da palavra até à compreensão do texto escrito. O segundo alonga-se desde o registo de unidades de som até à capacidade de transmitir significados de forma adaptada. Já a dimensão social da literacia não se limita aos dois processos descritos anteriormente, mas ao modo como as pessoas utilizam a leitura e a escrita num contexto específico, e como essas capacidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas de uma sociedade (Soares, 1998).<sup>3</sup>

Em relação aos estudos realizados em Portugal, o Estudo Nacional de Literacia, apresentou como objectivo principal avaliar o nível de literacia da população adulta portuguesa.<sup>4</sup> Os resultados obtidos no estudo, apontaram para que somente as pessoas que detêm graus mais elevados de escolaridade fazem uso da leitura, da escrita e do cálculo de forma mais significativa, pois afinal “*as condições sociais herdadas condicionam o desenvolvimento das competências*” (Benavente et al., 1996, p. 167).

Apesar de este estudo ser do ano de 1996 e ter promovido algumas alterações que se traduziram em melhorias significantes no que respeita à escolarização e, consequentemente, aos níveis de literacia da população portuguesa, a situação actual do nosso país é ainda preocupante quando comparada com a de outros países, nomeadamente ao nível da União Europeia.

Mas quando falamos em literacia, rapidamente associamos igualmente o conceito de alfabetismo funcional. Este surgiu nos Estados Unidos na década de 1930 e foi utilizado pelo exército norte-americano durante a Segunda Guerra Mundial, indicando a

---

<sup>3</sup> Foram levados a cabo diversos estudos internacionais com o objectivo de analisar e compreender de forma precisa o fenómeno da literacia pelo mundo. No estudo designado NALS – National Adult Literacy Survey, concluiu-se que “*não se pode limitar o estudo da literacia à simples tarefa de contar o número de analfabetos e tratar a literacia como uma condição que os indivíduos têm ou não têm*” (Benavente et al., 1996, p.10). Esta afirmação remete para o quanto complexo e delicado é o fenómeno da literacia, uma vez que esta deve ser encarada como algo muito mais além do analfabetismo dos indivíduos.

<sup>4</sup> O estudo desenvolveu-se através de uma metodologia múltipla que consistiu na aplicação de um inquérito por entrevista directa, um teste que avaliou as competências de literacia de uma amostra representativa da população dos 15 aos 64 anos de idade e a elaboração de um conjunto de cinco monografias incidentes sobre minorias étnicas, jovens do meio operário, idosos, trabalhadores fabris e agricultores.

capacidade de entender as instruções escritas necessárias para a realização de tarefas militares (Castell, Luke & MacLennan, 1986, in Ribeiro, 1997). A partir de então, o termo passou a ser aplicado para designar a capacidade de usar a leitura e a escrita para fins pragmáticos, em contextos da vida diária dos indivíduos.

Neste sentido, a Unesco aponta uma outra definição, qualificando a alfabetização de funcional *“suficiente para que os indivíduos possam inserir-se adequadamente em seu meio, sendo capazes de desempenhar tarefas em que a leitura, a escrita e o cálculo são demandados para seu próprio desenvolvimento e para o desenvolvimento de sua comunidade”* (Ribeiro, 1997, p. 147). Assim, tal definição já não visa limitar a competência ao seu nível mais simples (ler e escrever enunciados relacionados à vida diária), mas abranger graus e tipos diversos de habilidades, de acordo com as necessidades impostas pelos contextos económicos, políticos ou socioculturais em que os indivíduos se inserem.

Uma outra característica do alfabetismo como competência funcional é a consideração da *“natureza multidimensional do fenómeno”* (Ribeiro, 1997, p.146) e a sua consequente definição polissémica. A flexibilidade do conceito deu margem a interpretações antagónicas do ponto de vista ideológico. Para uns, a funcionalidade da alfabetização dizia respeito *“à formação de mão-de-obra apta a adaptar-se às exigências da modernização económica”* para outros, *“a funcionalidade deveria ser interpretada como adequação das iniciativas de alfabetização aos interesses da população pobre, oprimida ou marginalizada, devendo, nesse sentido, visar à transformação das estruturas políticas e económicas e não à adaptação dos indivíduos a elas”* (Ribeiro, 1997, p.149).

É incontestável o facto de que a alfabetização é uma necessidade básica para todos os indivíduos que integram sociedades modernas, fornecendo-lhes meios para desempenhar várias actividades e, consequentemente, meios de melhorar o exercício efectivo dos seus direitos e responsabilidades de cidadania. Assim, *“o valor do acesso à leitura e à escrita reside também no fato de serem meios para se aprender outras habilidades, ampliando a autonomia das pessoas com relação ao auto-aprendizado e à educação continuada”* (Ribeiro, 1997, p. 150).

Importa ainda salientar que, à medida que os indivíduos vão desempenhando mais papéis sociais nos seus diversos domínios de vida (mães, pais, empregados, desempregados, utentes de vários serviços públicos), *“vai aumentando*



*progressivamente a sua participação em eventos de literacia*” (Dionísio *et al.*, 2011, p.6).

Todavia, Ávila (2005) defende que a literacia não é uma condição indispensável à sobrevivência quotidiana dos indivíduos, tendo em conta que estes encontram, muitas vezes, soluções de vida alternativas, que os ajudam a contornar as necessidades e exigências de leitura e escrita que lhes são colocadas. Contudo, estas práticas podem representar a diferença entre ser autónomo e ter possibilidades efectivas do exercício da cidadania no que respeita à utilização da informação escrita, ou estar sujeito a situações de vulnerabilidade ou exclusão social.

Assim, é necessário ter em atenção que o que se pretende é a preparação de indivíduos com capacidades para usar as competências escolares adquiridas ao longo da sua formação, naquilo que diz respeito às actividades diárias a desempenhar, qualquer que seja o contexto social da sua utilização (Benavente *et al.*, 1996).

Ao longo do estágio que eu desenvolvi as ideias contidas neste ponto, relacionados com literacia, foram de particular utilidade pois sempre penseis as sessões tendo em conta a importância de adequar as actividades ao quotidiano e aos problemas com os quais os adultos em processo de alfabetização se defrontavam diariamente.

## 5. Alfabetização de Adultos Estrangeiros

Como se viu, o processo de alfabetização por si só é complexo e desafiador. Se ao processo de alfabetização juntarmos a aprendizagem de uma língua que não corresponde à língua materna, aí o desafio é ainda maior. A aprendizagem de um idioma diferente é sempre um desafio enriquecedor, sendo que se trata de um processo contínuo, que envolve um vasto leque de campos de aprendizagem, que nos ajudam a melhorar a capacidade de aprender e de funcionar enquanto seres individuais e sociais numa dada sociedade. É a partir da alfabetização de adultos estrangeiros que estamos a proporcionar e desenvolver ferramentas que facilitarão a integração e as tarefas diárias com que os adultos se deparam no seu dia-a-dia, no seu país de acolhimento.

A língua é concebida não como um simples meio de *“troca de impressões ligeiras e pragmáticas [...] mas como uma forma mais abrangente de o aluno poder estar, de forma plena, no seio de outras comunidades, senti-las quando choram, quando riem, quando ouvem histórias, quando trabalham ou até quando sonham”* (Esperança, 2004, p.5). Assim sendo, a interacção é fundamental na aprendizagem da língua estrangeira, quer seja a resultante da interacção educador/educando, quer a que resulta da comunicação dos educandos entre si. Como defendem Coimbra e Nunes (2002), aprender uma língua é muito mais do que apenas *“dominar umas quantas regras de gramática e um vocabulário que se vai enriquecendo aos poucos. As mensagens linguísticas que contêm referências culturais, (...) colocam um desafio adicional à aprendizagem do Português Língua Estrangeira”* (p.13).

Freire considera que através do questionamento da linguagem que nos é imposta poder-se-á contribuir para o processo de mudança da cultura dominante e opressiva, uma vez que, *“a linguagem não é neutra, antes veicula uma determinada visão do mundo culturalmente transmitida. Como tal, a linguagem é muito mais do que um simples meio de comunicação, está, antes, directamente relacionada com a cultura. Através da linguagem, tanto se pode questionar a cultura como reforçá-la”* (in Finger e Asún, 2003).

Tendo em conta a opinião de Machado (1996), a condição de imigrante em si própria, a que muitas vezes se junta o desconhecimento da língua e da cultura das sociedades de acolhimento, traduz-se, de forma evidente, na dificuldade em lidar com as exigências que essas sociedades colocam ao nível da leitura e da escrita. Para estes

adultos, o analfabetismo fortalece a condição de isolamento, na medida em que dificulta grande parte dos aspectos da vida quotidiana, não só os que se relacionam directamente com aspectos práticos e utilitários, como em situações em que é necessário o contacto com instituições públicas ou privadas para revolver questões que se prendem com os direitos do cidadão, como o acesso à saúde, ao trabalho, à habitação ou à educação.

Estabelecer o número de domínios em que deve sustentar-se a aprendizagem é uma tarefa difícil. Contudo, segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) poderá ser oportuno distinguir, pelo menos, quatro domínios: o domínio privado, onde o indivíduo vive como pessoa privada, centrado na vida familiar, na casa e nos amigos; o domínio público, no qual o indivíduo actua como cidadão ou membro de uma organização e está empenhado em diferentes transacções com várias finalidades; o domínio profissional, sendo que o indivíduo está empenhado no seu trabalho ou profissão; e no domínio educativo, onde o indivíduo está empenhado numa aprendizagem organizada, como a participação numa conferência. Desta maneira, todos estes aspectos conduzem inevitavelmente à ideia de cultura. Assim, aprender uma língua estrangeira *“é crescer, não só linguisticamente, mas, também, crescer, ou, talvez, até renascer, noutra cultura”* (Esperança, 2004, p.6)

Tendo em conta as ideias de Sonsoles Fernández e as indicações sugeridas pelo Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas, é possível identificar alguns dos princípios metodológicos que devem ser levados em consideração num processo de alfabetização de adultos estrangeiros, nomeadamente: o favorecimento da interacção comunicativa, ou seja, a realização de tarefas que sejam significativas para os educandos; o reconhecimento do educando como eixo de todo o processo didáctico; a atenção dada aos interesses dos educandos; o processo de aprendizagem, o importante não é o fim do caminho mas o caminho em si mesmo; a responsabilização do educando na sua própria aprendizagem, levando-o a adquirir autonomia para poder aprender por ele próprio; o aprender fazendo, isto é, aprende-se a falar, falando e aprende-se a escrever, escrevendo; e por fim, a compreensão da diversidade de interesses, de acordo com a vontade dos educandos (Esperança, 2004).

Segundo Gadotti, é possível evidenciar que, na construção do processo de alfabetização, necessitamos partir das condições subjectivas e objectivas dos sujeitos envolvidos no mesmo. Assim, nas condições objectivas, estão *“presentes os direitos humanos: moradia, emprego, saúde, alimentação, lazer, entre outros”*; nas subjectivas,

encontram-se a sua *“forma de compreender o mundo, as histórias individuais e colectivas, a organização comunitária, familiar, os saberes populares, os conhecimentos, os elementos culturais fortemente identificados em cada grupo social, a forma de falar, de expressar-se, as crenças, os valores”* (Gadotti, 1997, in Oliveira, 2005, p.97).

Neste sentido, Moll (2003) defende que é através *“de processos educativos, que podemos rever formas de ser e de estar no mundo, tecendo compromissos comuns em torno de utopias de fraternidade e de alegria compartilhada entre todos”* (in Oliveira, 2005, p.90).

Importa salientar que não é possível direccionar uma pedagogia centrada no educando, sem antes compreendê-lo, no que diz respeito às suas atitudes, às suas qualidades, aos seus desejos, aos seus saberes, aos seus sentimentos, às suas preferências e às circunstâncias culturais que o acompanham desde a sua existência. Todos estes aspectos necessitam ser valorizados e tidos em conta pelo educador que tem como função adequar as práticas ao público que tem à sua frente, para que seja alcançado o sucesso da aprendizagem.

De modo a que o educando assuma uma atitude facilitadora no seu processo de aprendizagem é necessário que ele próprio demonstre vontade de aprender, ou seja, é essencial que se sinta motivado e consciente das suas capacidades. Se o educando estiver motivado, o trabalho do educador estará facilitado, uma vez que uma das condições favoráveis do processo de aprendizagem está alcançada. A grande questão está em motivá-lo. Por esse motivo, os educadores de adultos devem estar preparados para saberem ler os sinais que os educandos lhes vão transmitindo durante as sessões, isto é, os temas preferidos, os gostos, os problemas do foro íntimo e familiar, e as eventuais sequelas de situações vividas anteriormente (Oliveira, 2005).

Assim, segundo Ribeiro (1999), é necessário pensar *“uma alfabetização que incentive a criatividade, o raciocínio, o desejo de aprender e a responsabilidade com o autodesenvolvimento e com o desenvolvimento social”*, isto é, que permita aos sujeitos envolvidos no processo, que estes se interessem pelos factos do mundo, que transformem algo de si, melhorando consequentemente a sua vida (in Oliveira, 2005, p.125).

Uma pedagogia centrada na acção, tendo o educando com agente central da sua própria aprendizagem, dirige a sua atenção para a necessidade de responsabilizá-lo pela

sua aprendizagem, fazendo dele um elemento activo na procura da informação. Assim, o educador deixará de ser a fonte *“de saber inesgotável, para dar lugar a um técnico convenientemente preparado”*, que auxilia o adulto a aprender, sendo que *“o seu papel passará, preferencialmente, pela responsabilização por todo um ambiente pedagógico e didáctico que favoreça a aprendizagem: há-de propor soluções, há-de encaminhar, há-de cativar, principalmente pela sugestão de tarefas diversas”* (Esperança, 2004, p. 18).

Também Freire (1983) chama a atenção para o papel do educador de adultos, defendendo que é fundamental para o processo o educador *“dialogar com o analfabeto, sobre situações concretas, oferecendo-lhe simplesmente os instrumentos com que ele se alfabetiza. Por isso, a alfabetização não pode se feita de cima para baixo, mas de dentro para fora, pelo próprio analfabeto, apenas com a colaboração do educador”* (in Oliveira, 2005, p. 132).

Neste estágio foi um desafio pensar um curso de alfabetização para adultos estrangeiros, pois são poucos os materiais que existem acerca de iniciativas de alfabetização dirigidas a indivíduos estrangeiros, em resultado de uma política pública inexistente. Todavia, foi um desafio que foi tomado com interesse e empenho, mesmo que frequentemente com muitas dúvidas, como se verá de seguida.

## Opções Metodológicas e Técnicas de Recolha de Dados Seleccionadas <sup>5</sup>

O meu estágio curricular teve a duração de nove meses, desde Outubro de 2014 a Julho de 2015, durante os quais tive a oportunidade de planear, organizar e conduzir dois cursos de alfabetização dirigidos a adultos estrangeiros.

Antes de iniciar as sessões de alfabetização propriamente ditas, existiram momentos de elevada importância para o desenrolar do projecto. Foram realizadas algumas reuniões com a equipa com a qual colaborei, no sentido de existir uma partilha de ideias acerca do modo como iríamos planear e conduzir as sessões. Em seguida foram efectuadas reuniões informais com alguns dos participantes dos cursos e aqui o objectivo foi perceber quais os conhecimentos que detinham, de modo a identificarmos<sup>6</sup> o nível de cada um deles. Este momento serviu igualmente para que fosse transmitida alguma informação importante em relação aos cursos.

Começou por se abrir em meados de Outubro uma primeira turma de alfabetização, que era composta por 10 educandos. As sessões aconteciam três vezes por semana, da parte da manhã, e tinham a duração de duas horas. Mais tarde, em inícios de Dezembro iniciou-se uma nova turma, igualmente composta por dez educandos e com sessões também três dias por semana.

As sessões destas duas turmas foram conduzidas até meados de Janeiro por mim e pela técnica responsável pela formação da ARM. A partir dessa data, as coisas

---

<sup>5</sup> Ao longo deste estágio não considero ter levado a cabo um projecto de investigação devido às condições de desenvolvimento do próprio estágio. Todavia recorri a diversas técnicas de recolha de dados que são frequentes na investigação qualitativa. A investigação qualitativa visa uma inter-relação do investigador com a realidade do estudo, onde a construção da teoria se processa de modo indutivo e sistemático, a partir do que se observa e à medida que vão emergindo os dados empíricos. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa apresenta cinco elementos que a caracterizam, sendo estes: “*A fonte direta de dados é o ambiente natural e o investigador é principal instrumento*”; “*A investigação é essencialmente descritiva; É dada prioridade aos processos mais do que aos produtos*”; “*A análise dos dados é realizada de forma indutiva, focalizada no processo, na compreensão e interpretação*”; e por último, “*Na abordagem qualitativa, o significado é vital*” (p. 67).

<sup>6</sup> Aqui uso o plural, pois importa salientar que parte do primeiro curso de alfabetização que levei a cabo desenvolvi-o com uma educadora que já tinha trabalhado anteriormente com ARM. A partir de uma entrevista que realizei à educadora em questão, foi possível compreender que esta concebe a alfabetização como sendo uma ferramenta que é muito mais do que aprender a ler e escrever, sendo importante fornecer aos educandos as ferramentas necessárias para que estes possam melhorar enquanto cidadãos conscientes e activo. Defende que o educador necessita deter um conhecimento alargado sobre o público com quem trabalha, precisa conhecer minimamente as suas necessidades, os seus gostos, aquilo que para eles é importante e quais as suas principais dificuldades. Sustenta igualmente que o alfabetizador deve também ser visto como um mediador cultural de mente aberta, com uma consciência altamente crítica dele mesmo, para que consiga motivar e favorecer uma relação de confiança com os educandos.

alteraram-se e eu fiquei com a responsabilidade de conduzir sozinha a turma mais avançada e uma terceira nova turma que iniciou as sessões no mês de Fevereiro.

Entre a abertura de uma turma e outra tive a tarefa de contactar telefonicamente os adultos interessados, com o objectivo de perceber se o interesse ainda se mantinha e agendar uma conversa informal, com o intuito de identificar o nível de cada um deles, bem como perceber qual a sua ligação com a aprendizagem. Para além disso, fui também responsável pelo preenchimento e pela organização de documentos inerentes ao curso (fichas de inscrição dos alunos, cronogramas dos cursos, folhas de presença, folhas de sumários, construção dos objectivos, etc.).

Com a finalidade de adquirir um conhecimento prévio não só sobre a ARM e a sua dinâmica de actuação, mas, sobretudo, sobre o processo de alfabetização de adultos estrangeiros e análise de construção de materiais, procedi à recolha e análise de documentos. Saint-Georges (1997) considera que *“a pesquisa documental apresenta-se como um método de recolha e de verificação de dados: visa o acesso às fontes pertinentes, escritas ou não, e, a esse título, faz parte integrante da heurística da investigação”* (p.30).

Já Carmo e Ferreira (1998) caracterizam a análise documental como sendo um processo que envolve selecção, tratamento e interpretação da informação existente em documentos (escrito, áudio ou vídeo) com o objectivo de retirar algum significado e conclusão. Esta técnica de investigação apresenta como principais vantagens o facto de constituir uma fonte de dados estável e rica, de custo reduzido e que complementa informações e indica problemas. A utilização da análise documental surge essencialmente quando o acesso aos dados é problemático; quando se pretendem confirmar informações; e quando importa investigar a expressão do sujeito (Ludke & André, 1986).

Assim, é possível constatar que a técnica de análise documental caracteriza-se por ser um processo activo e dinâmico que permite representar o conteúdo de um documento de uma forma distinta da original, com o intuito de se obterem novas informações, isto é, corresponde a uma forma de complementar a informação obtida por outros métodos, esperando-se encontrar nos documentos informações úteis para o objecto em estudo.

Durante o período de tempo inicial, procurei ler textos sobre a ARM e a sua actuação ao nível da promoção da alfabetização, mas sobretudo acerca do processo de alfabetização de adultos, sobre técnicas, estratégias e materiais a utilizar. Procurei falar

com pessoas que tinham tido experiências de alfabetização de adultos e que pudessem partilhar comigo algumas informações pertinentes sobre a construção de materiais a utilizar nas sessões futuras.

Outra das técnicas que utilizei para a obtenção de dados foi a observação participante. Com esta técnica o próprio investigador assume-se como um actor social que tem acesso às perspectivas dos outros sujeitos ao viver os mesmos problemas e as mesmas situações que eles.

Neste sentido, Bogdan e Biklen (2004) defendem que *“os investigadores qualitativos tentam interagir com os seus sujeitos de forma natural, não intrusiva e não ameaçadora (...) estão interessados no modo como as pessoas normalmente se comportam e pensam nos seus ambientes naturais, tentam agir de modo a que as actividades que ocorrem na sua presença não difiram significativamente daquilo que se passa na sua ausência”* (p. 68). Assim, na observação participante anseia-se por compreender um fenómeno que é exterior a quem observa, tornando-se parte do universo em estudo, com o intuito de perceber melhor as ações daqueles que nele actuam e extrair as suas conclusões.

É ainda importante referenciar que esta técnica apresenta um carácter exploratório que ajuda a clarificar as directrizes de um projecto e pode eventualmente ajudar na construção de futuras entrevistas (Bogdan & Biklen, 2004).

Neste sentido, as minhas observações participantes foram executadas nos primeiros contactos que tive com os adultos, a partir das reuniões iniciais e, posteriormente, durante as sessões de alfabetização que conduzi, através das quais identifiquei pontos-chave, bem como a partir de conversas informais que foram surgindo com os adultos participantes dos cursos.

Uma das principais características desta técnica, e que eu senti de forma crescente com as turmas, foi o facto de quanto maior era a minha participação, isto é, quanto mais perto dos educandos eu me encontrava, maiores se iam tornando as relações de proximidade e afectividade entre nós.

Associada à observação participante e, com o objectivo de registar episódios subjacentes às reuniões iniciais e às procedentes sessões de alfabetização recorri à técnica de registo de notas de campo. Esta que se define pelo relato escrito daquilo que se ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha de dados, facilita o retrato dos sujeitos, a reconstrução de diálogos, a descrição do espaço físico, o relato de acontecimentos particulares, a descrição de actividades e o comportamento do



observado. Para além desta descrição, as notas de campo têm um cariz reflexivo, onde o observador pode fazer comentários, pensar de modo crítico acerca dos registos realizados e, ainda clarificar e retirar conclusões sobre os resultados apreendidos (Bogdan & Biklen, 2004).

Deste modo, e com o objectivo de registar acontecimentos importantes, fui realizando as minhas próprias reflexões. Para tal, recorri à escrita de um diário de campo que me acompanhou ao longo destes meses. Nos primeiros meses de intervenção tive sempre a preocupação de escrever quase todos os dias no meu diário; ao fim de algum tempo comecei apenas a registar algum acontecimento mais importante, conversas ou frases pronunciadas pelos educandos.

As notas de campo que recolhi foram de importância fulcral para mim, na medida em que possibilitaram o registo de muita informação e consequente reflexão sobre a mesma. Também serviram de mapa temporal para orientar e conduzir as sessões.

O material adquirido quer através da observação participante, quer através das notas de campo foi de carácter descritivo e pretendeu sobretudo captar as acções, os diálogos e conversas informais entre e com os educandos. Assim, as informações surgiram no contexto de conversas informais de forma natural e espontânea sobre o curso de alfabetização e a importância de saber ler e escrever para o quotidiano dos adultos envolvidos.

Uma outra técnica utilizada para a recolha dos dados foi a entrevista semi-directiva, uma vez que é a mais adequada para delinear processos de representações, valores e normas transmitidas por um indivíduo. Esta caracteriza-se pelo entrevistado estruturar o seu pensamento em torno de um objecto de investigação; pela definição do objecto de investigação delimitar o campo em que o sujeito se deve pronunciar e por exigir o aprofundamento de aspectos considerados pertinentes pelo entrevistador; pelo guião incidir num conjunto de pontos que se pretende explorar, devendo estar estruturado de forma organizada, existindo dentro do tema central vários outros assuntos que o desenvolvam, ou seja, subtemas (Bogdan e Bilken, 2004).

Segundo Bogdan e Bilken (2004), a entrevista *“é utilizada para recolher dos dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”* (p.134). Ou seja, a partir da realização de conjunto de questões, orientadas pelo guião, é possível

compreender a forma como os sujeitos descrevem e interpretam as suas vivências experienciais através da sua própria linguagem, sentimentos, opiniões e significados.

No decorrer do meu trabalho, realizei sete entrevistas, sendo que duas delas foram a pessoas que trabalham para a ARM. No início da minha intervenção comecei por realizar uma entrevista a uma das responsáveis pela associação com o intuito de conhecer melhor a ARM, bem como compreender a sua dinâmica de actuação no terreno. Realizei igualmente uma entrevista à técnica responsável pela formação na ARM, com o objectivo de reunir informações sobre a sua experiência e visão em relação à alfabetização de adultos. As restantes entrevistas foram realizadas a cinco educandos, escolhidos aleatoriamente, sendo que o seu objectivo central foi perceber quais as principais mudanças ocorridas nas suas vidas após a frequência nos cursos de alfabetização. Tal como já foi referido, os educandos integravam as duas turmas que tive à minha responsabilidade, por considerar importante recolher testemunhos de adultos com níveis de aprendizagem distintos. Importa ainda salientar que a minha intenção era atribuir nomes fictícios aos educandos que foram entrevistados, de modo a preservar os seus direitos. Contudo, os adultos entrevistados demonstraram interesse e fizeram questão que eu utilizasse os seus nomes verdadeiros.<sup>7</sup>

Quanto às entrevistas realizadas aos adultos participantes nos cursos, as quais considero fundamentais no meu trabalho na medida em que permitem encontrar respostas às questões que orientam o mesmo, a sua realização, apesar de decorrer no mesmo espaço físico onde funcionaram as aulas, foram efectuadas em horários posteriores às sessões de alfabetização e combinados com os educandos entrevistados. O momento que considerei mais pertinente para a realização destas entrevistas foi quando faltavam apenas cerca de duas semanas para o fim das sessões, pois nessa altura os educandos já tinham percorrido um caminho que poderia ou não ter desencadeado mudanças nas suas vidas.

Assim, o objectivo essencial da realização das entrevistas aos adultos participantes das sessões, relacionou-se sobretudo com a compreensão das mudanças e impactos possibilitados pela aprendizagem da leitura e da escrita nas vidas pessoal, social e profissional.

---

<sup>7</sup> Os cinco educandos entrevistados foram: Isabel Cruz, 53 anos, Cabo Verdiana; António Macedo, 54 anos, Cabo Verdiano; António Semedo, 60 anos, Cabo Verdiano; Aissatu Djalo, 48 anos, Guineense; e Ira Biai, 50 anos, Guineense. Neste trabalho são também utilizadas frases proferidas pelos educandos (António M, Argentina, Mamadou, e Fernando) que eu registei através do diário de campo.

O guião da entrevista, instrumento elaborado previamente e que me auxiliou no decorrer da realização das entrevistas, era constituído por oito blocos temáticos. O primeiro referente à legitimação da entrevista, onde se fez uma contextualização dos objectivos da mesma, motivou o entrevistado, garantiu-se a confidencialidade e anonimato dos dados e, onde se pediu autorização para a gravação áudio. O segundo bloco serviu para conhecer e compreender o perfil do educando entrevistado. No terceiro bloco, foi abordado as motivações dos entrevistados para frequentar o curso e aprender a ler e escrever. O quarto bloco foi direccionado para as expectativas dos entrevistados em relação ao curso em que se inscreveram. No quinto bloco temático, foram abordadas as principais mudanças na vida dos educandos após a frequência no curso. Já no sexto bloco, o pretendido foi aferir juntos dos educandos entrevistados a sua opinião em relação às sessões, isto é, ao modo como tudo foi planeado, organizado e conduzido. No sétimo bloco, os entrevistados foram questionados sobre o que queriam fazer no futuro face aquilo que tinham vindo a aprender. Por fim, oitavo e último bloco foi direccionado para a finalização da entrevista, onde se agradeceu a colaboração dos educandos e se perguntou se estes tinham algo mais a acrescentar à conversa.

Uma das minhas maiores preocupações esteve relacionada com o facto de colocar os educandos à vontade, para que não ficassem desconfortáveis ou retraídos nas suas opiniões. Tentei passar a mensagem de que aquele momento era uma simples conversa informal, entre duas pessoas que se conheciam e queriam trocar umas ideias sobre os meses que passaram juntos.

A maior dificuldade que senti durante a realização destas entrevistas esteve relacionada com as limitações da linguagem verbal usada pelos educandos entrevistados. Devido ao facto de serem adultos estrangeiros, o modo como se expressavam, às vezes, podia causar alguma confusão na compreensão, tendo eu que intervir no sentido de orientar e clarificar as palavras dos entrevistados.

Depois de todas as entrevistas realizadas, procedi ao momento da transcrição das mesmas. As transcrições apesar de constituírem um momento trabalhoso e de longa duração, dão-nos uma primeira ideia sobre como reflectir acerca das informações recolhidas, sendo a partir delas que conseguimos proceder a análise de conteúdo das mesmas.

Desta maneira e com o intuito de organizar e categorizar a informação recolhida, assim como facilitar a compressão da análise das palavras partilhados pelos adultos e

pelas técnicas da ARM, procedi à construção de grelhas de análise de conteúdo, que serviram de base à verificação dos dados das entrevistas realizadas.

A análise de conteúdo, segundo Berelson (1952), é “*uma técnica de investigação para a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação*” entre entrevistador-entrevistado (in Esteves, 2006, p. 70). Segundo a definição de Bardin (1997), corresponde ao “*conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens*” (p.54 ). Assim, a análise de conteúdo não é uma análise meramente descritiva, mas sim uma perspectiva onde se reconhece o real, não como realidade única, mas sim multifacetada, estando o seu objectivo relacionado com a intenção de passar para além da incerteza e identificar e compreender outros significados que podem estar subjacentes às mensagens veiculadas.

É possível identificar três fases de organização de uma análise de conteúdo: a primeira corresponde à *pré-análise* – onde ocorre um levantamento de hipóteses, a definição de objectivos, a escolha do material que vai ser analisado e o desenvolvimento dos instrumentos para a recolha dos dados; a segunda fase equivale à *exploração* - em que há uma codificação da entrevista e da informação através dela recolhida, através da elaboração das grelhas de análise constituídas segundo categorias, subcategorias, indicadores e unidades de registo; e por fim, a fase do *tratamento de resultados*.

A definição das categorias tem como referência os grandes temas que norteiam uma investigação e que estão presentes na elaboração do guião. As subcategorias emergem da análise dos temas centrais das unidades de registo seleccionadas para cada categoria. Assim as unidades de registo traduzem as palavras proferidas pelos sujeitos durante a entrevista.

Nas entrevistas que efectuei a análise dos dados recolhidos foi efectuada através de um conjunto de categorias que podem ser encontradas no anexo IX.

Estes dados permitiram caracterizar os entrevistados do ponto vista de representações sociográficas e compreender as principais mudanças ocorridas na vida dos inquiridos ao longo da frequência neste curso de alfabetização.

## 1.Caracterização do Meio

### 1.1 Lisboa, uma Cidade Multicultural<sup>8</sup>

O fenómeno da imigração tem vindo a adquirir gradualmente uma maior visibilidade na cidade de Lisboa, marcando toda a sua vivência colectiva com uma multiculturalidade de povos e culturas cada vez mais expressiva. Segundo o documento Diagnóstico Social de Lisboa (2009), a questão das migrações passa, por dimensões micro sociais e micro urbanas, pois *“As cidades mudam a sua cor, os seus costumes, os seus viveres, as suas gentes. As populações migrantes concentram-se em aglomerados urbanos que os acolhem, que os respeitam, que lhes oferecem uma nova esperança de vida”* (p.101). É por isso que a cidade de Lisboa é uma das que, ao nível europeu, tem registado transformações sociais, urbanas e culturais resultantes das dinâmicas internacionais. A diversidade, seja ela de cariz social, religiosa, étnica ou cultural, é visível nas ruas, nos bairros, nas escolas e até nos jardins espalhados pela cidade.

Embora sempre tivessem existido minorias estrangeiras em Portugal, estas não assumiam as características da actual imigração, pois *“os imigrantes actuais são oriundos de vários continentes, pertencem a várias etnias, professam diferentes convicções religiosas, falam uma pluralidade de línguas, pertencem a diversas culturas* (Diagnóstico Social de Lisboa, 2009, p.110).A cidade de Lisboa tem assistido nos últimos anos a um crescimento exponencial da entrada de imigrantes. Apesar de, tradicionalmente, ter uma população imigrante maioritariamente oriunda dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e asiática, acolheu na última década, uma grande diversidade de nacionalidades vindas de todos os cantos do mundo, aumentando assim a sua multiculturalidade.

Segundo o Diagnóstico Social de Lisboa, ao nível nacional, no ano de 2007, foram registados 60 117 pedidos de títulos de residência, verificando-se um aumento de cerca de 15,7% face ao ano de 2006 (51 970). A nacionalidade estrangeira com maior número

---

<sup>8</sup> Para obter informações pertinentes relacionadas com a cidade de Lisboa e a população estrangeira aqui residente, consultei o Diagnóstico Social de Lisboa, de Março de 2009. Analisei igualmente dados estatísticos disponibilizados no Serviço de Estrangeiros e Fronteiras do Ministério da Administração Interna (SEF), no Alto Comissariado para as Migrações (ACM), e no site PORDATA.

de pedidos de títulos de residência foi a brasileira, seguida da romena, ucraniana, moldava e a cabo-verdiana (Gráfico 1).

Em relação à caracterização da população estrangeira, esta registou, em 2007, um índice de envelhecimento relativamente baixo. O grupo etário com maior representatividade era o dos 20-39 anos (cerca de 50% do total), seguindo-se o dos 40-64 anos (25%), com predominância do sexo masculino (Quadro 1).

Em 2007, a população estrangeira residente no Distrito de Lisboa era constituída principalmente por africanos (49,5%), europeus (27,3%) e americanos (16,6%). Do total desta população, 90,5% detinha o título de autorização de residente (Quadro 2).

Assim, os estrangeiros cujos países de origem eram Cabo Verde (21,2% - 39 953), Brasil (12,9% - 24 397) e Angola (11,3% - 21 249) detinham as maiores percentagens de residentes estrangeiros em situação regular no Distrito de Lisboa (Gráfico 2).

Através da pesquisa efectuada, foi ainda possível constatar que as áreas com maior presença de imigrantes correspondiam ao centro histórico da cidade de Lisboa e à sua área envolvente, com destaque para o prolongamento oriental ao longo do eixo Rua da Palma-Almirante Reis e, também, à freguesia de Ameixoeira-Charneca (Diagnóstico Social de Lisboa, p. 123).

Segundo o relatório *“Monitorizar a integração de Imigrantes em Portugal”*, elaborado pelo ACM, os imigrantes contribuem positivamente para a demografia portuguesa, *“Nos últimos 10 anos a população cresceu 2% (206.061 indivíduos), sobretudo como consequência do saldo migratório (que explica 91% desse crescimento)”* (p.57). Assim, a população estrangeira residente em Portugal encontra-se sobretudo concentrada na região de Lisboa, sendo que a percentagem de estrangeiros que se concentra nesta unidade territorial corresponde a 51,6%.

Tendo em conta que a imigração coloca à sociedade de acolhimento alguns problemas de integração, como, por exemplo, problemas urbanísticos, habitacionais, laborais, sociais, familiares, culturais, educativos e linguísticos, é de importância fulcral a monitorização desta realidade através de múltiplos indicadores considerados fundamentais. Neste caso, um exemplo relaciona-se com a promoção de iniciativas de alfabetização a público estrangeiro, que ajuda a melhorar a capacidade de apoio à sua integração na cidade de Lisboa.

## 1.2 Bairro da Mouraria, uma Porta para o Mundo

Por entre as ruelas dos seus bairros históricos, Lisboa possui habitantes oriundos de países como a China, Moçambique, Guiné, Cabo-Verde, Ucrânia, Bangladesh, Índia e Nepal, entre outros. Essa é a situação num dos bairros mais antigo, pitoresco e emblemático de Lisboa, o bairro da Mouraria. Tal bairro é na atualidade marcado pela degradação dos edifícios, pela existência de indivíduos sem-abrigo, pela pobreza, pela exclusão social, pela prostituição, pelo tráfico de droga e pela toxicodependência. Contudo, na última década têm sido desenvolvidos vários projectos e programas financiados pela Câmara Municipal de Lisboa que visaram melhorar as condições e tornar a Mouraria um local bem-aceite, seguro para todos.

Em particular, o bairro da Mouraria apresenta um urbanismo irregular com múltiplas esquinas, becos e ruas estreitas e sinuosas, com uma certa compacidade do espaço construído, sendo de difícil delimitação, integrando, por um lado, a totalidade dos territórios das freguesias de São Cristóvão e São Lourenço e do Socorro, sendo, por outro, composto por áreas de fronteira, abrangendo parte das freguesias da Graça, dos Anjos e de Santa Justa (Mendes, 2012).

Este é um bairro que é caracterizado como *“típico e boémio”* (Mendes, 2012, p.28), enriquecido pelas várias tradições populares, como o Fado, as marchas, as festas populares e as procissões (Santo António e Nossa Senhora da Saúde), carregado de um autêntico bairrismo. Estas tradições populares unem e envolvem os seus habitantes em manifestações de cultura popular no sentido de dar visibilidade às marcas identitárias do bairro, da sua história e dos seus habitantes.

Nesta zona predominam, desde da década de 1980, as comunidades de imigrantes que vieram apoiados pelos empréstimos de amigos e familiares, com o objectivo de juntarem-se a outros familiares ou conhecidos que já habitavam na cidade. Os que não tinham apoio familiar precisaram de recorrer a terceiros de forma a conseguirem documentação para se fixarem no país (Mendes, 2012).

A actividade comercial e a gestão de restaurantes tornaram-se nas principais fontes de rendimento. O comércio que tomou o interior dos dois centros comerciais da Mouraria e do Martim Moniz passou a ser dominado na sua maioria por chineses, indianos e paquistaneses. Segundo Mendes (2012), um levantamento realizado entre 2000-2002 ao comércio de rua na área de Intervenção da Unidade de Projecto da

Mouraria (UPM) confirmava estas tendências, observando-se que “56,9% do comércio era dinamizado por portugueses, 31,5% por indianos, 4,8% por comerciantes de origem africana, 3,6% por chineses e 2,4% por paquistaneses” (p.30).

Segunda a publicação n.º 8 do Jornal Rosa Maria, jornal comunitário da Mouraria (projecto levado a cabo pela ARM), existem actualmente 51 nacionalidades presentes na Mouraria, o que significa que, neste bairro, estão representadas mais de um quarto das nações do planeta. No total de moradores da Mouraria, “os estrangeiros valem 24,3%, uma valor muito acima da média nacional, que é de apenas 3, %” (Jornal Rosa Maria, p.22).<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Em Portugal, as principais nacionalidades são, a brasileira, cabo-verdiana, ucraniana, romena, angolana e chinesa. Já no bairro da Mouraria, os nativos do Bangladesh são os mais representados, seguidos dos indianos, dos chineses e dos brasileiros (ver gráfico 4).



## 2.Caracterização da Entidade de Estágio<sup>10</sup>

A entidade que aceitou colaborar comigo na construção e concretização do meu projecto de estágio intitula-se de *Associação Renovar a Mouraria* (ARM). Esta corresponde a uma organização não-governamental, que actua na revitalização do bairro da Mouraria. Surgiu no ano de 2008, a partir da mobilização de um conjunto de moradores do bairro que sentiram necessidade de denunciar a degradação em que este se encontrava, bem como acabar com os medos e receios das pessoas que queriam circular livremente por um bairro que se encontra situado no coração de Lisboa. A ARM, dada a precariedade dos serviços sociais básicos da Mouraria, pretende dar respostas urgentes e permanentes às diversas lacunas que atingem diariamente todas as comunidades residentes, contribuindo activamente para a melhoria das condições de vida e para a participação de todos, capacitando assim para o pleno exercício da cidadania.

Assim, começou-se por dinamizar actividades, como as visitas guiadas pelo bairro, de forma a dar a conhecer o que este tinha de bom. Também se criou a actividade *Rota das Tasquinhas e Restaurantes*, que valoriza e dá a conhecer as mais diversas tascas e restaurantes do bairro da Mouraria, dinamizando assim o próprio comércio local. Desenvolveu-se o *BIPZIP*, que consistia num programa suportado pela Câmara Municipal, em que o financiamento contribuiu para ajudar a reconstrução do edifício onde se encontra localizada a associação (ARM, 2015).

O beco onde hoje está situada a associação era antes de 2008 usado para o consumo e tráfico de droga, e também para a prostituição. Actualmente, é um beco transformado e acolhedor que recebe diversas pessoas e onde se desenvolvem as mais variadas actividades que promovem os recursos locais.

O nome *Renovar a Mouraria* emerge no sentido de permitir não só a edificação do bairro, mas também contribuir para a sua qualificação e desenvolvimento a vários níveis, tendo por base aspectos como a multiculturalidade, a integração das diferenças e

---

<sup>10</sup> De maneira a obter informações pertinentes que caracterizam a Associação Renovar a Mouraria, bem como a sua dinâmica, recorri à realização de uma entrevista semi-directiva à vice-presidente da direcção executiva da associação. Igualmente grande parte dos dados que se seguem foram obtidos a partir dessa entrevista e a partir da consulta do site e documentos da associação.

o fomento da participação e acção das pessoas que contribuam com ideias para melhorar aquele local.<sup>11</sup>

Ao longo da sua intervenção, a ARM tem desenvolvido inúmeras actividades com a população local com o objectivo de revitalizar a Mouraria aos níveis cultural, social, económico e turístico, contribuindo para a melhoria efectiva das suas condições de vida. O plano de acção da ARM assenta na inclusão, na convivência intergeracional e intercultural, na atracção de novos públicos e na revitalização da cultura de raiz popular como o Fado, os Santos Populares ou as Janeiras, enquanto linguagens transversais e identitárias do bairro (ARM, 2015).

Em Dezembro de 2012, com a inauguração da *Mouradia*, a actividade ganhou novo ânimo, pois a sede da associação passou a ser essencial para o planeamento e concretização das actividades, bem como ajudou na aproximação à comunidade, que pode usufruir do espaço sempre que necessário. Assim, a intervenção da associação abrange diversos níveis de acção que se podem organizar em dois grandes grupos, nomeadamente:

i) Área Social, Comunitária e Formação – na qual são implementadas actividades de cariz permanente e gratuitas, desenvolvidas para dar resposta directa a necessidades elementares previamente identificadas, designadamente: o apoio ao cidadão (preenchimento de documentos, IRS, traduções, apoio jurídico, entre outros); o apoio ao estudo para alunos do 1.º ao 12.º ano; os cursos de alfabetização e de Português para imigrantes com encaminhamento para exame de certificação; a realização de visitas guiadas à Mouraria para portadores de necessidades especiais (surdos, cegos e pessoas com mobilidade reduzida); as terapias alternativas através do projecto *Saúde Para Todos*, um serviço de cuidados holísticos acessível a toda a população, independentemente dos recursos de cada um; as aulas de yoga; o ballet para crianças; as oficinas de tapeçaria e de ilustração para famílias; entre várias outras.

ii) Área Cultural, caracterizada pela realização de actividades mais lúdicas e de ocupação de tempos livres, que visam ir de encontro às necessidades da

---

<sup>11</sup> Curiosidade: Em relação ao logotipo da associação, fiquei a saber que o seu aspecto está relacionado com a forma do mapa da Mouraria, já as cores são utilizadas como forma de sinalizar a multiculturalidade e diversidade de culturas que existem no bairro.

população e que pretendem aproximar os cidadãos entre si e da própria associação, tais como: jantares confeccionados por moradores oriundos dos cinco continentes; ciclos de cinema em VHS; tertúlias; concertos com música do mundo; exposições e as mais diversas atividades abertas a novas propostas e à participação de todos.

Assim sendo, a ARM apresenta como principais finalidades o desenvolvimento de acções que impulsionem e fomentem:

- a) A revitalização urbanística, social, cultural e turística do bairro da Mouraria;
- b) O desenvolvimento de actividades artísticas, culturais e de lazer, nas suas diversas manifestações e de actividades formativas, dirigidas à população do bairro da Mouraria, incluindo acções de acolhimento à população migrante, tendo por base o princípio da integração intercultural e da diversidade étnica;
- c) A promoção dos Direitos e da Cidadania, através da oferta de serviços educativos e de apoio à comunidade;
- d) O fomento de uma cultura de inclusão social e de prevenção da violência, através do desenvolvimento de actividades de promoção da igualdade entre os cidadãos;
- e) O desenvolvimento de acções de promoção da igualdade de género e de harmonização entre a vida profissional, familiar e pessoal dos cidadãos (ARM, 2015).

## **2.1 Constituição e Funcionamento**

No que se refere à constituição da associação, esta é composta pela direcção executiva, da qual fazem parte três elementos, o conselho fiscal e a mesa da assembleia. É importante ressaltar que todos estes órgãos se articulam entre si, sendo o trabalho colaborativo e em rede uma vertente muito valorizada na dinâmica da associação. Todos os meses estes órgãos se reúnem com o objectivo de debaterem situações, problemas e dilemas ao nível estratégico da actuação, bem como fazerem um balanço das práticas em vigor. Existem ainda as assembleias gerais, em que são convidados a participar todos os associados, e onde se partilham ideias que podem ajudar a associação a melhorar continuamente a sua intervenção junto comunidade.

Neste momento existem catorze funcionários a desempenhar funções na ARM, encontrando-se todos em regime de trabalho a tempo inteiro. O recrutamento desses

funcionários foi feito essencialmente a partir de medidas de apoio do centro de emprego, como foi afirmado pela dirigente entrevistada, e, o que se pretende agora, em que muitos contractos estão a acabar, é que as pessoas fiquem e se celebrem novos contractos de trabalho. Assim, à excepção de duas funcionárias que foram contratadas porque havia um financiamento muito específico para a sua contratação, todos os outros funcionários chegaram à ARM a partir das medidas de apoio do Instituto de Emprego e Formação Profissional.

Relativamente ao espaço físico da associação, podemos evidenciar que este se distribui em quatro espaços diferentes, isto é, em portas distintas. Assim, na porta identificada com o número dez, encontra-se no primeiro andar uma casa de banho, um canto reservado à recepção da associação e uma sala multifacetada onde decorreram as sessões de alfabetização, as aulas de português, as aulas de Yoga, as consultas de saúde e medicina tradicional, entre várias outras actividades. No piso de cima, encontra-se o escritório, onde os funcionários desempenham as suas funções. A cafetaria da associação, um espaço dinâmico e acolhedor, está localizada na porta número oito, que para além de funcionar como recurso financeiro da associação, também serve de espaço onde se realizam actividades, como *workshops*, palestras, jantares de comida do mundo confeccionados por moradores que encontram aqui uma oportunidade de reforço do seu orçamento familiar, ciclos de cinema, tertúlias, visionamento de jogos de futebol, karaoke, festas de aniversário e as mais diversas actividades abertas à participação de todos. Existem ainda mais dois espaços, na porta número seis e na porta número quatro: o primeiro funciona como sala de arrumos e, o segundo, corresponde à sala do apoio ao estudo e onde se desenvolvem várias outras actividades, como os atendimentos do gabinete de cidadania.

Quanto aos participantes das actividades promovidas pela associação, este vai desde os oito aos dezasseis anos de idade no projecto do apoio ao estudo, sendo as outras actividades e serviços utilizados por pessoas desde os vinte e poucos anos até aos noventa anos de idade. Assim depreende-se que a intervenção da associação abarca uma grande abrangência de públicos, tendo em conta que são muitos os imigrantes que se dirigem à associação. Os serviços e actividades são bastante requisitados entre o público, que tem conhecimento e chega à associação a partir sobretudo da mensagem que é espalhada entre as pessoas que usufruem dos serviços disponíveis, que gostam e acabam por encaminhar novas pessoas. Outras estratégias utilizadas para atrair público à

associação assentam na divulgação que é feita pelo bairro, seja através de cartazes e panfletos, ou até mesmo da ida ao bairro para dar a conhecer os serviços à comunidade, e também a partir da divulgação feita através das redes sociais.

No que remete para as questões de voluntariado, sabemos que existem uma rede de voluntários a colaborar em algumas actividades da associação, nomeadamente em actividades como o apoio ao estudo, que move cerca de sessenta voluntários, ou em actividades mais pontuais como, por exemplo, as realizadas na época dos santos populares que chega a movimentar cerca de vinte a vinte e cinco voluntários. A associação permite ainda que as pessoas se tornem sócias. Contudo, existem muitos associados que *“não são é activos, não aparecem cá (...) a participação é mínima”* (Dirigente Entrevistada); esta de resto foi uma preocupação diversas vezes manifestada por esta inquirida.

## **2.2 Relações Externas**

No que diz respeito às relações externas que a associação estabelece com outras entidades, sabemos que dispõe de parcerias importantes e consideradas *“mais institucionais”* (Dirigente Entrevistada), como a Junta de Freguesia; a Câmara Municipal de Lisboa e, o Alto-comissário para as Migrações (ACM). Depois existem aquelas celebradas com todas as organizações que actuam no terreno (mesma freguesia), como o GAT - Grupo Português de Activistas sobre Tratamentos de VIH/SID; a Crescer na Maior; as Irmãs Oblatas; o Gabinete Mais Emprego; a Associação Mais Proximidade Melhor Vida (AMPMV); a Associação Cozinha Popular da Mouraria; o Centro de Promoção Juvenil (CPJ); o Conselho Nacional da Juventude (CNJ); a EDP solidária, entre várias outras. Importa mencionar que as associações que actuam na zona do território da Mouraria e arredores valorizam muito o trabalho em rede e a colaboração entre as várias associações do terreno. O objectivo passa por *“potenciar os recursos humanos e materiais existentes em cada uma delas para bem de uma actividade ou de um projecto, de uma acção (...) aproveitar o quê que cada uma tem de mais-valia”* (Dirigente Entrevistada).

## 2.3 Actividades

Respeitante ao modo como são pensadas as actividades, sabe-se que *“é tudo planeado consoante as necessidades que vão aparecendo, a partir dos diagnósticos locais que foram feitos”* (Dirigente Entrevistada), ou seja, o objectivo das intervenções da associação é atenuar as fragilidades existentes e identificadas no território da Mouraria, uma vez que conhecendo os resultados dos diagnósticos, a intervenção é mais integrada e direccionada. Quando questionada sobre este facto, a entrevistada disse-nos que existem actividades onde é fácil perceber a sua importância para a população que delas beneficiam, como é o caso das aulas de português, nas quais defendeu que os *“imigrantes têm de saber falar português para puderem integrar e ter acesso aos seus direitos e deveres enquanto cidadãos”* (Dirigente Entrevistada). A entrevistada considerou que as sessões de alfabetização constituíam *“um direito básico ao ensino e para [os imigrantes] conseguirem sobreviver sem serem alfabetizados era uma ginástica imensa”*. Afirmou ainda que o gabinete de apoio jurídico é fundamental tendo em conta que grande parte da população do bairro é imigrante e necessita de auxílio para tratar de questões relacionadas com a sua condição enquanto imigrantes em Portugal.

Em relação ao modo como as actividades são colocadas em prática, a vice-presidente da direcção executiva referiu que ao nível dos meios financeiros, estes surgem sobretudo a partir das ajudas disponibilizadas por algumas entidades, como a Câmara Municipal de Lisboa, que dispõe uma ou duas vezes por ano de alguns programas de financiamento a projectos de desenvolvimento local; o programa de desenvolvimento comunitário da Mouraria que permitiu que as organizações se instalassem no território; o Alto-comissário para as Migrações, que faculta e gere alguns dos financiamentos da ARM; e os fundos europeus a que a associação se pode candidatar. Importa ainda evidenciar que alguns projectos e actividades também sobrevivem a partir dos lucros que são angariados na cafetaria.

Relativamente aos recursos humanos e materiais que são utilizados para colocar em prática as actividades, a associação tenta conseguir corresponder na sua grande maioria com aquilo que dispõe. Contudo, quando isso não é suficiente, recorre às entidades parcerias que disponibilizam pessoas e materiais para o sucesso das actividades (trabalho em rede e colaboração entre as associações do terreno).

A Associação Renovar a Mouraria aposta na promoção do diálogo intercultural e no apoio à integração dos imigrantes e portadores de necessidades especiais, através da dinamização do gabinete da cidadania, da ministração de cursos de alfabetização e de Português para imigrantes, da realização de visitas guiadas ao bairro da Mouraria e da realização de eventos culturais.

O gabinete da cidadania é um serviço de assistência gratuito que procura dar respostas articuladas e adequadas às necessidades das diferentes comunidades, organizando a sua intervenção em dois pilares fundamentais: o apoio jurídico (assistência jurídica presencial ou domiciliária) e a dinamização de sessões de esclarecimento sobre Direitos e Cidadania.

No que diz respeito à alfabetização de adultos e aos cursos de português para imigrantes, é de ressaltar a sua importância neste território, uma vez que se reconhece que o desconhecimento da língua do país de acolhimento é um dos principais obstáculos à plena integração dos imigrantes, e na relação com as culturas que os rodeiam. Assim, o objectivo da ARM passa por ajudar na integração deste público, facultando-lhe mecanismos vitais para um pleno exercício da cidadania.

Paralelamente, a ARM promove actividades de apoio ao estudo para alunos do 1.º ao 12.º ano de escolaridade e são desenvolvidas actividades de animação com idosos que frequentam equipamentos sociais próximos. A cafeteria da associação acolhe igualmente eventos que contam com a participação de membros da comunidade local, designadamente jantares temáticos confeccionados por residentes no bairro, tertúlias, projecção de filmes, debates, concertos, entre outras.

Realiza ainda um trabalho regular na área do Fado, tendo sido criado um concurso com letras inéditas e um audiolivro, com uma antologia de fados sobre a Mouraria. Como forma de promover o bairro e de valorizar os seus habitantes, foi também criado o jornal comunitário Rosa Maria, onde os serviços e as pessoas do bairro constituem as estrelas centrais do jornal.<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Apresento algumas actividades que estão a assumir um impacto cada vez maior no território da Mouraria, nomeadamente:

O *Café Suspenso da Mouraria* - quando alguém vai beber o seu café e pode deixar pago outro café, um galão, uma sopa, uma sandes ou outra coisa qualquer. Essas contribuições são registadas num quadro e as pessoas que precisem (identificadas à partida) podem consumir estes alimentos gratuitamente, uma vez que já foram pagos antecipadamente. A associação está a contactar todos os cafés, restaurantes e tascas do bairro para que, em conjunto, possam construir esta rede de solidariedade.

## 2.4 Pontos Positivos, Negativos e Perspectivas de Futuro

Tendo em conta as palavras proferidas pela entrevistada acerca dos pontos fortes da associação, é possível identificar a importância que teve todo o processo de reabilitação da Mouraria, uma vez que, hoje em dia, já circulam mais pessoas pelas ruas da Mouraria, devido às actividades que promovem a zona ao nível social e cultural. A entrevistada considera ainda a área da comunicação como sendo *“muito boa e muito eficaz e tem um poder mobilização grande”*. Adicionalmente, referiu que pessoas que trabalham na associação eram *“muito boas por isso acho que os serviços prestados acabam por naturalmente ser bons”*, denotando-se um sentimento de pertença grande entre os funcionários e uma flexibilidade em termos de horários e trabalho, que faz com que as pessoas se sintam bem em trabalhar na ARM.

Já como pontos menos positivos, a entrevistada salientou a informalidade da associação e a consequente proximidade das pessoas e, principalmente o facto de, naquele momento, não deterem capacidade financeira para colocarem operacionais os dois espaços arrendados que lhes permitiria desenvolver outro tipo de actividades com mais qualidade e eficiência.

A vice-presidente fez uma avaliação positiva acerca da intervenção da associação, considerando que *“como todas as coisas têm os seus constrangimentos e as suas dificuldades mas, (...) o impacto tem sido bom, pelo menos do que nos vamos apercebendo e dos pequenos pontos de situação que vamos fazendo acho que tem sido uma mais-valia. E mesmo do feedback das pessoas, elas manifestam isso”*.

Quanto às perspectivas de futuro face à intervenção da associação, estas passavam essencialmente por *“estruturar tudo e consolidar tudo (...) ou seja, para mim preocupa-me chegar a final de junho e o financiamento para as aulas de português, alfabetização e apoio jurídico terminar”* (Dirigente Entrevistada), ou seja, já que os projectos e

---

O projeto *MigranTour*, caracterizado pela organização de visitas guiadas pelo bairro que são conduzidas por um imigrante a viver no bairro e que o dá a conhecer aos outros a partir da sua experiência pessoal, da maneira como ele vive o bairro.

O *Cabeleireiro Solidário*, que tem lugar na casa comunitária da Mouraria ou também pode ser realizado ao domicílio, e que se caracteriza por ser um cabeleireiro onde se pode lavar, pentear e cortar o cabelo, e onde *“quem pode, paga o que quiser, quem não pode, não paga.”*

A *agência de comunicação*, que apresenta como principal objectivo a prestação de serviços a baixo custo aos comerciantes do bairro, para que estes consigam criar uma imagem mais apelativa e divulgar melhor o seu negócio, bem como ajudar a dinamizar o comércio local do bairro.



serviços surgiram agora o importante é dar continuidade e consolidar tudo o que foi feito anteriormente.

## 2.5 Estatuto Jurídico

No que se refere ao estatuto jurídico da ARM, sabemos que esta é considerada uma associação sem fins lucrativos, reconhecida com utilidade pública desde 27 de Janeiro de 2015. Corresponde por isso, a uma Organização Não Governamental (ONG).

Tendo em conta o publicado no *Diário da República*, 2.<sup>a</sup> série — N.º 27 — 9 de fevereiro de 2015, respeitante ao Despacho n.º 1321/2015, a ARM obteve o estatuto de utilidade pública<sup>13</sup> porque, como afirmou a dirigente entrevistada, tem vindo a prestar um importante contributo à comunidade onde se insere, desenvolvendo “*diversas atividades de revitalização do tecido social, de integração das diversas comunidades migrantes presentes no bairro e de atração de turistas mediante a apresentação de uma oferta diversificada que vai desde a promoção de concertos à organização de jantares temáticos e de visitas guiadas a locais de interesse e também à realização de oficinas diversas envolvendo a população local e promovendo e valorizando as suas tradições*”.

As Organizações Não Governamentais (ONG's), ou também chamadas de organizações do terceiro sector, são organizações formadas pela sociedade civil, sem fins lucrativos e que têm como missão a resolução de problemas da sociedade, ou ainda a reivindicação de direitos e melhorias e fiscalização do poder público. Estas organizações podem ser particulares ou públicas, desde que não tenham como principal objetivo a geração de lucros (Lima, 2012).

---

<sup>13</sup> Segundo o Decreto-Lei n.º 391/2007, consideram-se pessoas colectivas de utilidade pública as associações, fundações ou cooperativas que:

a) Desenvolvem “*sem fins lucrativos, a sua intervenção em favor da comunidade em áreas de relevo social tais como a promoção da cidadania e dos direitos humanos, a educação, a cultura, a ciência, o desporto, o associativismo jovem, a protecção de crianças, jovens, pessoas idosas, pessoas desfavorecidas, bem como de cidadãos com necessidades especiais, (...) a erradicação da pobreza, (...) a protecção da saúde, (...) o empreendedorismo, a inovação e o desenvolvimento económico, a preservação do património cultura*”;

b) Estão normalmente constituídas e regem-se por “*estatutos elaborados em conformidade com a lei*”;

c) Não desenvolvem, a título principal, “*actividades económicas em concorrência com outras entidades que não possam beneficiar do estatuto de utilidade pública*”;

d) Não se enquadram em “*regimes jurídicos especiais que lhes reconheçam a natureza ou, (...) o gozo das prerrogativas das pessoas colectivas de utilidade pública*”;

e) Possuem os meios humanos e materiais necessários ao cumprimento dos objectivos estabelecidos;

f) Não exercem a sua actividade, “*em benefício dos interesses privados quer dos próprios associados, quer dos fundadores*”.

Este tipo de organizações tem ainda a capacidade de despertar o civismo e a cooperação social nos seus participantes. Constitui-se assim, uma forte ferramenta de mobilização social, que contribuem para a manutenção da democracia, uma vez que possibilitam a manifestação dos interesses das minorias (Lima, 2012).

Tendo por base a Lei n.º 66/98 de 14 de Outubro, que aprova o estatuto das organizações não-governamentais de cooperação para o desenvolvimento, podemos evidenciar o seu Artigo 6.o, referente aos objectivos. Assim, são objectivos das ONGD “a concepção, a execução e o apoio a programas e projectos de cariz social, cultural, ambiental, cívico e económico, designadamente através de acções nos países em vias de desenvolvimento:

- a) De cooperação para o desenvolvimento;
- b) De assistência humanitária;
- c) De ajuda de emergência;
- d) De protecção e promoção dos direitos humanos”.<sup>14</sup>

Tendo em conta a tipologia das organizações da sociedade civil na educação de adultos enumerada por Lima (2012), podemos constatar que a ARM não se identifica única e totalmente com uma em particular, tendo aspectos em cada uma das três que se podem cruzar e relacionar.

No primeiro tipo as organizações da sociedade civil são vistas como “*sítios para a produção educativa e multicultural, orientadas para a cidadania democrática, a justiça e a transformação social*” (Lima, 2012, p.105). Aqui podemos relacionar com o facto de grande parte das práticas da ARM estarem assentes numa educação para a cidadania, de participação dos indivíduos em direcção à transformação não só a nível pessoal, mas também a nível social.

O segundo tipo concebe as organizações da sociedade civil como “*extensões burocráticas ou serviços locais, ou repartições do Estado e da administração pública,*

---

<sup>14</sup> Se tivermos em conta o Artigo 9.º, auferimos que as áreas de intervenção deste tipo de organizações, passam essencialmente pelo ensino, educação e cultura; assistência científica e técnica; saúde, incluindo assistência médica, medicamentosa e alimentar; emprego e formação profissional; protecção e defesa do meio ambiente; integração social e comunitária; desenvolvimento rural; reforço da sociedade civil, através do apoio a associações congéneres e associações de base nos países em vias de desenvolvimento; educação para o desenvolvimento, designadamente através da divulgação das realidades dos países em vias de desenvolvimento junto da opinião pública.

*ou ainda como parceiros na produção de bem-estar social*” (Lima, 2012, p.106). Defende-se que as associações representam um *continuum* entre a sociedade civil e o estado e, as práticas são frequentemente orientadas para a gestão de problema sociais e de exclusão, tal como acontece com a ARM, onde grande parte do público-alvo dos serviços e actividades que desenvolvem são imigrantes e pessoas em risco de exclusão, como os desempregados e os mais desfavorecidos. Assim, tal como sustenta Lima (2012), é importante ressaltar as articulações diversas entre formação e programas de proteção e inclusão social, ou ainda entre aprendizagem e gestão de recursos humanos e combate às estatísticas oficiais de desemprego.

Já o terceiro tipo de organizações da sociedade civil, define-as como “*unidades de quase-mercado ou como organizações de cultura corporativa e de ethos empresarial, orientadas para o mercado de aprendizagem e os seus respectivos clientes*” (Lima, 2012, p.107). Neste tipo de associação só consegui relacionar a ARM quando se menciona a escassez dos financiamentos públicos e a adopção de orçamentos competitivos e concursos de projectos e candidaturas, uma vez que a associação depende dos financiamentos públicos e grande parte dos projectos e actividades que têm em curso foram sujeitos a candidaturas públicas, que podiam ou não ser aprovados.

## 2.6 Finalidades do Trabalho Associativo

A ARM possui um conjunto de finalidades expressas no seu *site* e estatutos e, de entre estas finalidades é importante destacar a intervenção da associação na promoção da democracia e do desenvolvimento. Esta relação caracteriza-se por:<sup>15</sup>

*Educação para a Democracia e o Desenvolvimento*, que se expressa por assumir a “relação entre educação de adultos e a construção da cidadania democrática. [...] É um processo que impõe que se avance em diferentes domínios: o da realização e garantia de liberdades e direitos, sejam eles cívicos e políticos, económicos e sociais ou [...] à educação e criação cultural [...] ao respeito pela diferença das novas minorias, o da redução progressiva das desigualdades” (Rothes *et al.*, 2006, p.184), podemos evidenciar que, tendo em conta as principais finalidades da associação, bem como algumas informações recolhidas nas entrevistas efectuadas, a ARM dirige a sua acção claramente neste eixo. Por exemplo, nas palavras das entrevistadas, o projecto Mouraria Integra apresenta como principal pressuposto “contribuir para o acolhimento e integração” (Dirigente Entrevistada) dos beneficiários directos tendo por base o princípio da integração intercultural e da diversidade étnica, bem como defendem que é de extrema importância facultar-lhes “as ferramentas para melhorar enquanto cidadãos e nível social, profissional e pessoal, essa é a grande chave” (Técnica de Formação da ARM).

Denota-se assim, uma preocupação dominante de assegurar a capacidade integradora do sistema social e a adaptação dos adultos às mudanças que vão ocorrendo na vida social, bem como contribuir activamente para a melhoria das condições de vida e para a participação de todos, capacitando assim para o pleno exercício da cidadania.

Outro eixo que facilmente se identifica na ARM, é o designado por *Aposta no Desenvolvimento Comunitário*, onde as associações privilegiam estratégias de base territorial, sendo que as iniciativas apostam em “processos colectivos de animação das comunidades, visando o seu desenvolvimento endógeno, global e integrado, através da identificação participada dos problemas e carências locais e a construção de projectos

---

<sup>15</sup> Para trabalhar este ponto recorri ao texto *Para uma Caracterização de Formas de Organização e de Dispositivos Pedagógicos em Educação e Formação de Adultos*, de Rothes *et al.* (2006) e a referências acerca do conceito de desenvolvimento local. Assim é possível constatar que se consegue caracterizar a ARM e o seu funcionamento tendo em conta algumas formas de organização das instituições.

*transformadores*” (Roths, *et al.*, 2006, p 185). Assim, a ARM tem desenvolvido inúmeras actividades com a população local com o objetivo de revitalizar a Mouraria aos níveis cultural, social, económico e turístico, contribuindo assim para a melhoria das suas condições de vida. Tal como se sabe, o plano de ação da ARM assenta na inclusão, na convivência intergeracional e intercultural, na atracção de novos públicos e na revitalização da cultura de raiz popular como o Fado, os Santos Populares ou as Janeiras, enquanto linguagens transversais e identitárias a todo o bairro.

A partir do levantamento das necessidades, que muitas vezes é realizado em parceria com outras entidades que actuam no terreno, a Renovar a Mouraria vai adequando as suas práticas e dinâmicas para aquilo que é mais solicitado e considera ser uma necessidade à qual se deve dar resposta.

Assim, e respeitante à relação que a ARM, e particularmente, o projecto Mouraria Integra apresenta com o conceito de desenvolvimento local, considero que esta é uma relação firme e acentuada, uma vez que todas as actividades constituintes do projecto promovem em grande escala o desenvolvimento do bairro da Mouraria e a valorização do património local, seguindo a máxima “pensar global, agir local”.

Sabemos que segundo Melo e Soares (1994, in Canário, 2013) “*o desenvolvimento local é, antes demais, uma vontade comum de melhorar o quotidiano; essa vontade é feita de confiança nos recursos próprios e na capacidade de os combinar de forma racional para a construção de um melhor futuro*” (p.63). Depreende-se deste modo que o desenvolvimento local refere-se à valorização de um espaço específico, com uma identidade e recursos próprios, a partir dos quais se ambiciona produzir processos de capacitação, autonomia e emancipação em prol de uma comunidade fortemente sustentável.

Tendo em conta um dos principais objectivos do projecto – “*contribuir para o acolhimento e integração dos imigrantes nos seus países de acolhimento, tendo em vista que estes aumentem as suas competências pessoais e linguísticas, bem como obtenham conhecimento dos seus direitos e deveres, traduzindo-se na promoção de uma cidadania activa*” (Dirigente Entrevistada) – podemos verificar a importância que é dada aos actores locais (que são na maioria das vezes os próprios habitantes do bairro, juntamente com os técnicos da associação) e ao respectivo reforço da capacidade de autonomia que lhes é atribuído para que estes iniciem processos de identificação e resolução de problemas, localmente sentidos.

O eixo direccionado para a *Acção Intensiva de Proximidade*, expresso na necessidade que existe em ancorar a educação de adultos a um trabalho comunitário de proximidade, onde é essencial “*partir da base, do quotidiano da vida das pessoas, dinamizando processos participados de construção de uma formação que seja relevante a constitua uma oportunidade efectiva de desenvolvimento pessoal e social*” (Roths, et al., 2006, p 186), também é um dos eixos que rapidamente conseguimos identificar na associação em estudo.

De entre as informações recolhidas, a ARM é uma associação que apresenta uma acção intensiva de proximidade, onde o importante é fomentar a aproximação entre os vários moradores do bairro e das zonas mais próximas e, entre estes e a própria associação, bem como incentivar a sua participação nas mais diversas actividades promovidas. Aqui temos, por exemplo, o caso das aulas de português para imigrantes e das sessões de alfabetização, onde o mais importante é fazer com que os alunos e os educandos sejam vistos como agentes activos do seu próprio processo de aprendizagem e trabalhar conteúdos que sejam importantes para o seu quotidiano.

Um outro eixo está relacionado como a *Participação socialmente heterogénea, privilegiando os grupos desfavorecidos*, ou seja “*as práticas educativas mais comprometidas com uma política de redistribuição dos recursos tendem a privilegiar uma acção mais empenhada na participação dos grupos socialmente mais desfavorecidos, exactamente por valorizarem a relação entre educação e cidadania*” (Roths, et al., 2006, p. 187). Tendo em conta o bairro onde está inserida a associação e a população que lá vive, podemos considerar que a participação nas actividades e serviços promovidos pela ARM é, na sua maioria, dirigida a grupos socialmente mais desfavorecidos, existindo neste momento uma alargada participação do público imigrante, sendo que para uma das entrevistadas “*a grande maioria são homens e imigrantes*” (Dirigente Entrevistada).

O eixo que evidencia a *Valorização dos Recursos Endógenos*, corresponde também a um aspecto bastante enaltecido nas práticas da associação. Os autores do texto defendem que nos processos de educação de adultos todos os recursos devem ser utilizados para valorizar aqueles que são locais, isto é, “*muitos recursos educativos exógenos (ideias, pessoas, materiais, financiamentos,...) poderão constituir excelentes oportunidades para que, precisamente, cada comunidade tome consciência dos seus recursos endógenos (não apenas educativos) e os utilize como instrumentos do seu*

*próprio desenvolvimento.*” (Rothes, *et al.*, 2006, p. 189). Assim, nas suas diversas intervenções é possível verificar que a valorização dos recursos endógenos constitui uma das preocupações da ARM, que tenta sempre aproveitar o que o bairro e as pessoas do bairro têm para dar e partilhar com a associação. Exemplo disso são as visitas guiadas do projecto *MigranTour*, que dizem respeito a visitas que são conduzidas por habitantes do bairro da Mouraria que o dão a conhecer aos outros a partir da sua experiência pessoal. Ou seja, é importante aproveitar aquilo que já existe, aquilo que as pessoas detêm para proveito e desenvolvimento das actividades da associação que têm em vista a dinamização do bairro histórico da Mouraria.

Neste sentido, segundo Canário (2013), o desenvolvimento local remete para dois conceitos fundamentais: a participação e a endogeneidade, que na minha opinião se verificam neste projecto e nas actividades implementadas para a concretização do mesmo. Neste sentido, a participação dos actores locais é um meio que possibilita transformar o processo de desenvolvimento num trabalho que uma comunidade realiza sobre si própria, aprendendo a conhecer-se, a conhecer a realidade onde está inserida e a transformá-la. Já o conceito de endogeneidade, diz respeito ao modo como são identificados e mobilizados os recursos locais, baseado na optimização e recombinação dos recursos locais, em particular dos recursos humanos.

Desta forma, iniciativas como o *gabinete jurídico* que assegura assistência jurídica ou domiciliária gratuita a todos os habitantes do bairro, bem como dinamiza sessões de esclarecimento sobre direito e cidadania; a *alfabetização de adultos estrangeiros*, que representa uma ajuda na sua integração, facultando-lhes mecanismos fundamentais para um pleno exercício de cidadania; a *agência de comunicação*, que assegura a prestação de serviços a baixo custo aos comerciantes do bairro de maneira a que ajudem a dinamizar o comercio local do bairro, tornando-o mais apelativo; o *MigranTour*, que permite que os imigrantes que habitam o bairro o deem a conhecer aos outros a partir da sua experiência pessoal; constituem fortes exemplos de actividades que fortalecem o desenvolvimento local, não só do bairro mas também da freguesia, e assumem como centralidade algumas das preocupações do desenvolvimento local. Preocupações como a mobilização e vontade colectiva de mudança; a promoção e valorização do património local; a valorização do saber; e o incentivo e apoio à criação de estruturas que beneficiem toda a comunidade envolvida directa ou indirectamente no projecto.



Deste ponto de vista, os processos de desenvolvimento local verificados neste projecto, apresentam-se como processos educativos, globalizados a nível local, capazes de colocar o foco nos processos de aprendizagem, valorizando os conhecimentos experienciais e a interacção colectiva na resolução de problemas locais.

O eixo que sustenta a *Aposta em formadores comprometidos*, salienta o facto de as “*entidades de educação de adultos que, sem menosprezar as valias técnicas, apostam em formadores com experiencia de trabalho comunitário e forte compromisso social e cívico, que favoreçam um trabalho formativo numa lógica de projecto.*” (Rothés, et al., 2006, p.190). Na prática da ARM podemos identificar este facto, uma vez que a grande maioria das pessoas que se encontram lá a trabalhar apresentam alguma experiência de trabalho comunitário seja a nível nacional como internacional. Este facto foi bastante visível nas entrevistas que realizei, onde ambas as entrevistadas partilharam experiências em projectos de cooperação comunitária em Portugal e também nas regiões de África. Sabemos igualmente que os responsáveis pela criação da ARM foram um grupo de pessoas com as mais variadas formações académico-profissionais, provenientes também de diferentes contextos socioculturais.

Já o eixo denominado *Exercício democrático de um poder pedagógico reconhecido*, destaca que o “*poder pedagógico é reconhecido e tratado em relação com as formas sociais do poder, havendo um exercício democrático desse poder, num trabalho comum dos formadores e das pessoas em formação*” (Rothés, et al., 2006, p.190). Assim, fazendo a ligação com a ARM, sabemos que esta é composta por uma direcção executiva, por uma mesa da assembleia e por um conselho fiscal. Com a realização das entrevistas foi visível perceber que o poder, embora esteja delegado nos elementos que compõem a direcção executiva, é exercido de forma democrática, flexível e sem grandes imposições. Existem reuniões mensais onde todos os trabalhadores se juntam para debater os problemas, as necessidades e os principais dilemas na actuação da associação. São ainda, realizadas “*assembleias gerais em que são convidados todos os outros associados a participar. Todos nos vamos ajudando uns aos outros para tirar melhor partido das hipóteses*” (Dirigente Entrevistada).

Também o eixo *Educar para favorecer a apropriação cognitiva do real*, constitui um eixo que facilmente reconhecemos nas práticas da Renovar a Mouraria. No texto é sustentado que este eixo diz respeito a uma abordagem mais crítica e complexa do conhecimento “*que valoriza os diversos saberes, associados a diferentes pertenças*



*sociais, encara o processo formativo como uma oportunidade para, partindo da vida real dos adultos e da obtenção crítica dos meios teóricos indispensáveis, valorizar competências e favorecer a apropriação cognitiva do real*” (Roths, et al., 2006, p. 191). Também nas intervenções levadas a cabo pela ARM, verificamos que um dos pressupostos fundamentais assenta na importância que é ir ao encontro daquilo que a população necessita, dos seus interesses, das suas fragilidades, daquilo que realmente tem sentido para o bairro e para a população que lá habita. As sessões de alfabetização de adultos corresponde a uma dinâmica onde essa preocupação é central e, onde o que se pretende no final do curso é *“olhar para uma turma confiante que consiga ler e escrever e que faça disso uma ferramenta para abrir as portas para um caminho mais sólido na sua cidadania a todos os níveis”* (Técnica de Formação da ARM Entrevistada).

Para terminar, o último eixo com o qual conseguimos relacionar as práticas da ARM, prende-se com a utilização de um *modelo curricular flexível*, uma vez que *“só no quadro de um modelo curricular flexível se pode considerar as experiencias dos adultos e construir práticas formativas inovadoras que proporcionem a reflexão na acção e valorizem a autonomia e as competências dos adultos”* (Roths, et al., 2006, p. 191).

Assim, a grande maioria das intervenções da ARM são desenvolvidas tendo em conta as necessidades que são assinaladas na e pela comunidade local. Neste sentido, tomemos como exemplo as sessões de alfabetização que surgiram a partir do diagnóstico realizado e no qual se achou ser de extrema importância a elaboração de cursos de alfabetização que deviam assentar em pedagogias activas, inovadoras, onde os educandos ocupassem um papel activo no seu próprio processo de aprendizagem. Assim, a este respeito a responsável dos cursos de alfabetização afirma que o adulto *“tem o papel central (...) tudo parte deles não só todo o processo, toda a construção do processo é a partir deles, das necessidades deles, dos interesses deles (...) daquilo que para eles é importante só assim é que vamos conseguir que eles estejam motivados para o processo de aprendizagem”* (Técnica de Formação da ARM Entrevistada).

A conexão que se estabelece entre os aspectos acima evidenciados facilita o progresso e o aperfeiçoamento das várias dimensões de uma sociedade, desde a cultura, a política, a economia e as condutas a adoptar entre os indivíduos. Neste sentido é importante promover o desenvolvimento local numa perspectiva de desenvolvimento

sustentável que venha a despertar atitudes e saberes que não coloquem em risco o futuro e, em simultâneo, engrandecem o presente.

Assim, tal como afirma Fragoso (2005), o desenvolvimento local trata-se de um processo que implica alguma redistribuição de poder, capaz de provocar grandes mudanças a nível local e, é neste seguimento que se entende que a educação e a formação são forte meios fundamentais para a transformação local, uma vez que a partir delas se pode comunicar, partilhar e fomentar valores, interesses e comportamentos adequados a um bem comum – um desenvolvimento local favorável. A ARM representa um exemplo deste esforço de promoção do desenvolvimento local, apesar das características do contexto e das dificuldades sentidas na dinamização de atividades e projetos.

### **3. Caracterização do Projecto de Estágio**

O projecto no qual participei é designado por “*Mouraria Integra*” e é direccionado para a promoção do acolhimento e integração dos imigrantes residentes na freguesia de Santa Maria Maior, na Mouraria. A área específica do meu estágio académico incidiu sobre a alfabetização, na qual cooperei com uma técnica na planificação e condução dos cursos.

Tal como já foi referido, a Mouraria é caracterizada pela existência de um elevado número de imigrantes, vindos de várias partes do mundo. A maioria destes imigrantes encontram-se em situação de vulnerabilidade e não possuem competências adequadas que facilite o seu próprio processo de acolhimento ou integração, sendo aqui a ARM um meio para facilitar este processo.

#### **3.1 Projecto Mouraria Integra**

A ARM já disponibilizava aulas de português e alfabetização nas suas intervenções anteriores. Contudo, eram sessões pontuais e quem as conduzia não tinha experiência e formação para trabalhar com a população imigrante. Ora, tendo em conta a elevada necessidade e, conseqüente, procura que existia no terreno face à alfabetização e às aulas de português, a associação procurou transformar estas actividades em projectos a longo prazo e estruturantes da sua acção. Também o gabinete de apoio jurídico já funcionava durante determinados dias da semana. Porém, tendo em conta a eminente procura e o crescente aumento de casos para dar resposta, a direcção da ARM achou que seria pertinente alargar a intervenção do gabinete e torná-lo num serviço mais sólido e duradouro.

Este projecto é caracterizado por disponibilizar serviços como o gabinete de apoio jurídico, as aulas de português para imigrantes e as sessões de alfabetização de pessoas estrangeiras. Este projecto depende da gestão financeira do ACM (Alto Comissário para as Migrações), tem a cooperação do FEINPT (Fundo Europeu para a Integração de Nacionais de Países Terceiros) que visa auxiliar a integração dos imigrantes nos países de acolhimento. Como tal, o principal objectivo deste projecto é contribuir para o acolhimento e integração dos imigrantes nos seus países de acolhimento, tendo em vista que estes aumentem as suas competências pessoais e linguísticas, bem como obtenham conhecimento dos seus direitos e deveres, traduzindo-se na promoção de uma cidadania

activa. Assim, a grande maioria do público beneficiário dos serviços deste projecto, são imigrantes, alguns que acabaram de chegar a Portugal, outros que já se encontram cá à vários anos. Contudo, também o público português pode usufruir dos serviços disponibilizados.

No que se refere aos recursos humanos que estão a ser mobilizados neste projecto, é possível contar com a colaboração de dois funcionários no gabinete de apoio jurídico, formados na área do direito. As aulas de português para imigrantes são dirigidas por uma técnica que desempenha a função de coordenadora dos cursos, sendo a sua formação académica relacionada com o ensino de línguas e literaturas clássicas. Já as sessões de alfabetização foram conduzidas por essa mesma técnica das aulas de português e por mim, enquanto estagiária na associação.

Relativamente ao modo como está a ser implementado este projecto podemos afirmar que o gabinete de apoio jurídico funciona todos os dias da semana das 9 horas da manhã até às 17 horas da tarde. Também as aulas de português para imigrantes e as sessões de alfabetização funcionam diariamente, havendo neste momento três turmas de português para imigrantes, composta por cerca de 12 alunos cada, e duas turmas de alfabetização, compostas por 10 alunos cada. Em relação ao espaço físico, estão disponíveis duas salas, uma onde ocorrem as aulas de português para imigrantes e as sessões de alfabetização, e outra onde decorrem os atendimentos e acompanhamentos do gabinete de apoio jurídico.

Respeitante aos recursos financeiros envolvidos neste projecto, sabemos que o Fundo Europeu para a Integração de Nacionais de Países Terceiros (FEINPT) é responsável por cerca de 95 % do financiamento, tendo a associação que garantir os restantes 5 %.

Em relação às estratégias e aos instrumentos mobilizados, durante uma das entrevistas realizadas, foi-nos dito que o mais importante para que as coisas pudessem “arrancar” (Dirigente Entrevistada) foi o estabelecimento de parcerias, uma vez que houve encaminhamento de casos entre as várias associações do terreno, não só para o gabinete de apoio jurídico como para as aulas de português e alfabetização. Relativamente às metodologias, aferi junto da entrevistada que, no que se refere às das aulas de português e das sessões de alfabetização, estas seriam metodologias menos expositivas, mais activas e participativas, que partissem daquilo que são as vivências, interesses e conhecimentos dos educandos. Já em relação ao gabinete jurídico, as metodologias serão um pouco diferentes, pois é um acompanhamento mais técnico,

sendo que na parte das acções de formação e sensibilização, os técnicos detêm mais oportunidades de serem criativos e dinâmicos.

Algumas das entidades que apoiam o projecto Mouraria Integra são: Crescer na Maior; GAT (Grupo Português de Activistas sobre Tratamentos de VIH/SIDA); Irmãs Oblatas; e o Gabinete Mais Emprego. O modo como estas entidades apoiam o projecto pode relacionar-se com a articulação que é feita na identificação e no encaminhamento de beneficiários entre as várias associações do terreno; a troca de ideias, experiências e recursos entre elas, nomeadamente a cedência de espaços quer para os atendimentos, quer para outro tipo de actividades relacionadas; e o auxílio que é fornecido na mobilização dos beneficiários para ajudar a ministração das acções de formação e sensibilização sobre temas relacionados com a população imigrante e os seus direitos.

No que se refere aos resultados que são esperados para este projecto, a dirigente entrevistada menciona que ao nível do apoio jurídico esperam-se conseguir alcançar *“1500 acompanhamentos, 500 atendimentos, e cerca de 10 acções de formação e sensibilização junto a beneficiários”* (Dirigente Entrevistada), resultados estes que a própria considera como sendo *“muito ambiciosos”* (Dirigente Entrevistada). Já no que respeita às aulas de português para imigrantes, é suposto que se formem 6 turmas com cerca de 8 a 12 alunos cada, e na alfabetização que se consigam formar cerca de 4 turmas com cerca de 10 educandos cada.

Para terminar, relativamente ao modo como será feita a avaliação do projecto Mouraria Integra, podemos considerar, tendo em conta as entrevistas realizadas, que no que se refere ao gabinete de apoio jurídico são aplicados inquéritos com o intuito de compreender qual o impacto que este teve na vida das pessoas que dele beneficiaram, se conseguiram resolver os seus problemas e dificuldade e se não porquê, bem como auferir o impacto das acções de formação e sensibilização que forem realizadas. No caso das aulas de português e das sessões de alfabetização é o mesmo, isto é, vai ser aplicado um inquérito para perceber qual o impacto dos próprios cursos nas vidas dos seus beneficiários, perceber o que é que mudou depois de os terem frequentado. Foi ainda mencionado a realização de avaliações internas que a associação efectua a meio e no final dos projectos, bem como as auditarias que são realizadas pelo Ministério da Administração Interna juntamente com técnicos do ACM, que se dirigem à associação para verificar se tudo decorre nas melhores condições.

### 3.2 Caracterização das Turmas Alpha

Ao longo do estágio tive a possibilidade e responsabilidade de apoiar duas turmas no seu processo de alfabetização, designadamente a turma Alpha 1 e a turma Alpha 2.

- **Turma Alpha 1**

A turma Alpha 1 começou o seu processo de alfabetização no início do mês de Outubro de 2014, sendo composta por dez educandos, dos quais quatro eram do sexo masculino e seis do sexo feminino. Esta turma teve sessões de alfabetização três vezes por semana, às segundas e quartas-feiras no horário das 11 horas até às 13 horas, e às sextas-feiras das 9h30 até às 11h30 da manhã. Contudo, importa referir que esta turma terminou o seu primeiro curso no início de Fevereiro, sendo que todos os educandos quiseram continuar numa segunda fase, ou seja, num segundo curso que terminou no mês Junho de 2015.

Era uma turma heterogénea, dinâmica e bastante motivada para a aprendizagem. Era composta por educandos oriundos, na sua maioria, da Guiné-Bissau, existindo também um educando vindo da Guiné-Conacri, um moçambicano e três cabo-verdianos. Foi possível constatar que, na sua larga maioria, os educandos desta turma já se encontram a viver em Portugal há mais de oito anos, inclusive dois deles já cá se encontravam há mais de 20 anos, existindo apenas duas educandas que residiam em Portugal havia apenas dois anos.

Esta correspondia a uma turma onde as idades dos educandos eram compreendidas entre os vinte e cinco e os sessenta anos de idade, sendo que a média da idade da turma rondava os quarenta anos. A grande maioria dos educandos desta turma vivenciava situações de desemprego de longa duração, existindo também três deles que já se encontravam reformados. As profissões que tinham desempenhado estavam relacionadas com a construção civil (armadores de ferro) nos homens, e as mulheres desempenhavam funções maioritariamente como empregadas de limpeza. Alguns deles desenvolviam esporadicamente algumas tarefas para conseguirem obter algum rendimento que lhes permitisse pagar as suas despesas.

No que diz respeito à sua relação com a leitura e a escrita, podemos evidenciar que alguns (cerca de três) dos educandos já tinham frequentado outros cursos de alfabetização, sendo que a grande maioria nunca tinha participado em nenhum curso,

apresentando pouco ou nenhuma escolarização. Foi possível constatar que dois dos alunos se encontravam num nível mais avançado face aos restantes colegas, uma vez que apresentavam algum conhecimento de leitura e escrita. O facto de existirem na turma diferentes níveis e ritmos de aprendizagem requereu que os acompanhamentos individuais realizados também fossem diferentes e adequados a cada um dos educandos.

Uma das alunas desta turma foi desde o início um foco especial da minha atenção, tendo em conta que demonstrava bastantes dificuldades em acompanhar os restantes colegas do grupo. Era uma aluna que não conseguia distinguir algumas letras e palavras que fomos trabalhando durante as sessões. Foram tentadas diversas estratégias para lhe conseguir transmitir os conteúdos, desde pegar nos nomes da filha e do marido e, a partir, daí explorar as vogais. Mas, o que depreendemos é que naquele momento em que estava ali com ela as coisas ficavam claras e ela conseguia assimilar alguma coisa, mas passados uns minutos voltava-se a questioná-la e ela mostrava-se baralhada.

- **Turma Alpha 2**

A turma Alpha 2, correspondeu à turma onde o processo de alfabetização se iniciou um pouco mais tarde que o da turma Alpha 1, tendo começado exatamente no início do mês de Fevereiro. As sessões desta turma aconteciam três vezes por semana, às segundas, quartas e sextas-feiras, no horário das 9h30 às 11h30 da manhã.

Era uma turma composta inicialmente por dez educandos, sendo cinco deles do sexo feminino e os restantes quatro do sexo masculino. Eram na sua grande maioria oriundos da Guiné-Bissau, Senegal e Nigéria. Apesar da turma ser composta por dez educandos, foram apenas seis os adultos que terminaram o curso, uma vez que os restantes conseguiram encontrar emprego, sendo muito difícil conciliar o mesmo com as sessões. Os educandos que faziam parte desta turma eram jovens e adultos, com idades compreendidas entre os vinte e dois e os cinquenta anos de idade, o que demonstrava uma elevada heterogeneidade etária.

Quanto à sua condição face ao emprego, sabe-se que na sua maioria estes eram adultos que se encontravam desempregados ou a efectuar pequenas prestações de serviços irregulares. Existia também alguns adultos que já se encontravam reformados e que, por isso, pretendiam ocupar os seus tempos livres, dedicando-se ao desenvolvimento dos seus saberes e capacidades.

Contrariamente ao que aconteceu na turma Alpha 1, nesta turma não existiu muita diferença entre os níveis de conhecimento da leitura e da escrita dos educandos. Alguns adultos conseguiram reconhecer algumas letras, mas para outros tudo era uma novidade. Também nesta turma existiam casos que inspiraram maior atenção e cuidado, pois eram educandos que nunca tiveram qualquer tipo de relação com a aprendizagem das letras e que apresentavam uma capacidade de memorização diminuta.

Eram na sua grande maioria adultos com pouca ou nenhuma escolarização e que procuravam neste curso de alfabetização era uma resposta, no sentido de aprenderem a ler e escrever e, conseqüentemente, melhorarem os seus mecanismos de resposta face às situações com que se deparavam no seu quotidiano. Ou seja, para estes adultos o analfabetismo reforçava a condição de isolamento, na medida em que dificultava grande parte dos aspectos da vida diária, não só os que se relacionavam directamente com aspectos práticos, como em situações em que era necessário o contacto com instituições públicas ou privadas para resolver questões que se prendiam com os direitos do cidadão, como o acesso à saúde, ao trabalho, à habitação ou à educação.



### 3.3 Descrição das Actividades de Alfabetização

Começo por salientar que as actividades de alfabetização desenvolvidas com as turmas foram inspiradas no método de alfabetização de Paulo Freire, uma vez que se procurou entender a alfabetização como um meio que proporciona aos educandos as ferramentas necessárias para que estes aprendam a ler o mundo e, conseqüentemente, actuar nele (Freire, 1987).

De seguida, numa perspectiva que apoia o desenvolvimento de práticas diferenciadas e atractivas, serão expostas de forma sistematizada, algumas das actividades realizadas durante as sessões de alfabetização e que demonstram essa inspiração.

Uma estratégia que se decidiu utilizar desde a primeira sessão, foi pedir para que cada educando abrisse a sessão no seu caderno. Para isso, os educandos foram estimulados a escrever em cada aula, o seu nome e a data da sessão. Este facto obrigou-os a praticar e melhorar a escrita e fez com que o caderno ficasse organizado pelas datas das sessões, o que facilitou a posterior consulta quando necessária.

Outra estratégia que se optou utilizar desde o início, prendeu-se com o facto de cada educando ter de assinar em todas as sessões a folha de presenças, folha esta em que o objectivo não era assinalar quem estava ou não presente nas sessões, mas obrigar a que cada um conseguisse identificar o seu nome na folha e assinar no espaço disponível para o efeito. Além de permitir ao educando que identificasse o seu próprio nome, também permitiu que aprendesse a reconhecer as letras e os nomes dos colegas da turma.

Ainda no sentido de permitir a identificação dos seus nomes, bem como dos outros colegas, foram realizadas pequenas actividades e jogos, como, por exemplo, após cada educando ter escrito numa folha o seu nome e ter colado à sua frente, virando para os colegas, foi pedido para que todos olhassem para os nomes uns dos outros e, em seguida, trocou-se os cartões e cada um teve de identificar de quem era o nome que lhe tinha calhado. Foi também a partir dos nomes que se iniciou o estudo das vogais, isto é, a partir de uma coisa íntima deles. Cada um identificava as vogais do seu nome ou do nome dos companheiros, e assim procedeu-se à exploração dos nomes, mais concretamente das vogais.

Durante o estudo das vogais, tentou-se igualmente partir de palavras importantes e com algum significado para os educandos, ou seja, eles diziam quais as palavras que gostavam de trabalhar e a partir delas partia-se para a exploração das letras e dos

respectivos sons. Assim, foram realizados alguns jogos de reconhecimento e memorização, como, por exemplo, escreveu-se as vogais no quadro, faltando uma, às vezes duas, e era pedido para que os educandos identificassem qual a letra em falta.

No final da abordagem de todas as vogais, procedeu-se a um jogo final, em que existiam vogais em vários cartões (letra minúscula e maiúscula), depois detinha-se também cartões com imagens correspondentes a cada vogal. Primeiramente, foi proposto a identificação das letras; cada um dos formandos escolhia um cartão ao acaso e tinha de identificar a vogal e se esta era maiúscula ou minúscula. Em seguida, introduziu-se as imagens, isto é, cada educando tirava um cartão com a vogal, identificava-a e depois tinha de escolher umas das imagens que começasse com a vogal identificada anteriormente. A correcção do exercício era feita pelos próprios colegas, que diziam se a vogal estava bem identificada e se a imagem correspondia à mesma. O uso destas dinâmicas foi muito bem recebido por parte dos educandos que se mostraram sempre muito participativos e entusiasmados nas actividades, bem como no desenvolvimento do seu processo de alfabetização.

No fim de se trabalhar cada letra, foi realizada uma ficha de trabalho que incluiu a utilização de muitas imagens, de modo a que os educandos relacionassem o som das palavras às imagens. Importa referir que todas as palavras e imagens que as fichas continham eram aspectos já trabalhados durante as sessões, ou seja, todas as palavras e imagens partiram dos educandos e dos seus interesses.

Foram igualmente feitas actividades que incluíram o reconhecimento de letras e ditongos a partir da exploração do jornal, ou seja, os educandos escolhiam uma determinada notícia ou título e, a partir dela, exploravam as letras e os sons. Fizeram-se também pequenos ditados de letras e palavras trabalhadas durante as sessões.

Procedeu-se também à realização de um jogo ao qual chamamos *Ditongos Coloridos*, uma actividade que ocorreu depois de falarmos acerca dos ditongos. Foi distribuído por cada um dos educandos cartões com os ditongos e cores distintas entre si. As educadoras/alfabetizadoras detinham uma lista de palavras, na sua grande maioria escolhidas pelos educandos e trabalhadas durante as sessões; escolheram-se palavras que foram pronunciadas para o grupo. O objectivo era que, ao ouvirem as palavras, os educandos identificassem qual o som que ouviam quando a palavra era pronunciada e o identificassem, mostrando o cartão do ditongo correspondente. Mais tarde, esses

mesmos cartões vieram a servir para outras pequenas actividades, nomeadamente de memorização e identificação de palavras com os respectivos sons.

Uma outra actividade realizada teve por base o tema (gerador) família, que os educandos quiseram trabalhar. Depois de já saberem escrever algumas palavras relacionadas com a família (mãe, pai, irmão, tio, tia, neto, neta, etc), foi pedido para que cada um dos educandos levasse para a sessão fotos da sua família. Cada um mostrou aos colegas as suas fotos e falou daquelas que são as suas raízes, falaram com orgulho das fotos que mostravam, umas era os pais, os avós, os filhos, os companheiros, os tios e os primos. Depois de todos terem partilhado um pouco da sua história com a turma, cada um procedeu à elaboração da sua árvore de família. Neste sentido, os educandos desenharam as letras das palavras da família, recortaram-nas, juntaram-nas e colocaram por baixo das respectivas fotos, construindo assim a sua árvore de família.

A sessão antes das férias de Natal, isto é, a última sessão do ano de 2014, ocorreu num espaço diferente do habitual, uma vez que se decidiu realizar a sessão na cafetaria da associação. Foi preparado um lanche acompanhado de sumo e chá, com o objectivo de tornar a sessão mais descontraída, desenvolvendo um ambiente mais informal incentivando a proximidade entre todos. Assim, como se tinha vindo a trabalhar o tema do Natal e sendo a época do ano na qual nos encontrávamos, começou-se a sessão por fazer uma partilha de tradições referentes ao Natal e ao modo como cada um dos educandos e educadoras/alfabetizadoras, vivia o Natal. Todos os educandos partilharam as suas tradições, como seria o Natal se estivessem no seu país e como fazem estando cá em Portugal. Em seguida, procedeu-se à produção de um postal de Natal. Cada educando escreveu uma mensagem de natal e dirigiu-a a alguém especial. Uns quiseram guardar o postal para si, outros encaminharam-nos para os seus familiares (companheiros, filhos, primos) e amigos. Houve também quem quisesse dirigir o postal à associação e às educadoras/alfabetizadoras.

Grande maioria dos educandos não apresentava grande noção do tempo, alguns deles não sabiam dizer em que dia e mês nasceram, qual a data de nascimento dos filhos. Alguns deles perdiam-se um pouco em relação aos dias da semana, aos meses e, também demonstravam dificuldade e confusão com a visualização das horas. Como tal, foram elaboradas sessões e actividades onde se trabalhou temas como as horas, os dias da semana, as estações e meses do ano.

Trabalhou-se ainda o tema da comida e, para tal, foram exploradas comidas típicas de cada um dos países dos nossos educandos. Foram empregues dinâmicas que utilizaram como recursos os panfletos de publicidade dos hipermercados, no qual os educandos tiveram de explorar os ingredientes necessários para realizar determinada receita. Neste sentido, também foi simulada uma ida às compras, de modo a integrar o estudo dos números, sendo esta uma necessidade apontada pelos educandos, que nos diziam que muitas vezes que iam às compras e não sabiam se o dinheiro que levavam chegava para aquilo que queriam comprar.

Um outro tema gerador escolhido pelas turmas relacionou-se com a utilização dos transportes públicos. Para trabalhar tal tema, foi explorado o diagrama da linha do metro, uma vez que quase todos os educandos andam diariamente de metro. Utilizou-se também o circuito dos autocarros que os adultos mais necessitam de utilizar no seu quotidiano. Foram realizadas algumas simulações de circuitos, de modo a incitar os alunos a explorarem os transportes e os seus diagramas, e ver qual a melhor maneira de chegar até determinado local. Esses circuitos eram baseados nos locais onde mais os educandos se têm de deslocar para resolver os seus assuntos pessoais.

### **3.5 Métodos e Estratégias**

Para o desenvolvimento das actividades, foram utilizadas várias técnicas, as quais foram pensadas tendo por base o quotidiano dos educandos e não apenas os conteúdos produzidos pelas instituições de ensino.

Optou-se por trabalhar e construir as próprias fichas, de acordo com os conteúdos abordados nas sessões. Estes emergiram naturalmente a partir de um tema, palavra ou letra, originando novos saberes que fizessem sentido na prática em questão. Foi tida a preocupação de estes se aproximarem o mais possível do quotidiano dos educandos, uma vez que o que era pretendido era que o processo de alfabetização não se traduzisse somente na transferência de conhecimentos sem sentido para os educandos, mas que estes tivessem consciência daquilo que estavam a apreender.

Neste sentido, e tal como defende Benavente et *al.*, 1996, a alfabetização não significa uso eficaz da informação escrita em todas as situações, tal como, ser analfabeto ou pouco escolarizado não corresponde à total incapacidade de ler, escrever ou contar. Assim é fundamental a valorização da experiência dos adultos em processo

de alfabetização, bem como de todas as estratégias que eles próprios arranjam para fazer face aos mais variados desafios que lhes são colocados diariamente. Por exemplo, tive um educando que me mostrou a agenda onde registava números de telefone e como não sabia escrever, a cada número associava símbolos ou as iniciais do nome, caso soubesse. Assim, a literacia centra-se no uso de competências e não na sua obtenção, isto é, relaciona-se com a capacidade de um indivíduo utilizar as competências (ensinadas e aprendidas) de leitura, escrita e de cálculo no seu quotidiano. Tal como refere Benavente *et al.*, a literacia esta relacionada com a “*posição de cada pessoa num continuum de competências que tem a ver, também, com as exigências sociais, profissionais e pessoais com que cada um se confronta na vida corrente.*” (1996, p. 4).

Tudo aquilo que foi abordado, desde as palavras, os temas e as imagens presentes nas actividades surgiram a partir de ideias e opiniões dos educandos, de coisas que eles diziam e pediam para trabalhar durante as sessões. Neste sentido, registou-se a *importância da experiência de vida de cada indivíduo* (Roths *et al.*, 2006, p. 196), o que remete para a importância de fomentar uma intervenção que apelasse aos sujeitos concretos, através das suas maneiras de dizer, de pensar, fazer e ser que configurassem os seus saberes práticos pelas múltiplas vivências que fazem a sua experiência.

Uma vez que se tratava de alfabetização de adultos estrangeiros, sendo que a língua materna destes adultos não era o português, houve a preocupação em não trabalhar coisas muito direccionadas e constituintes da cultura portuguesa, mas abordar aspectos que facilmente conseguissem ser identificados por indivíduos de outras culturas. Tentou-se a partir dos conhecimentos distintos dos educandos tornar as aprendizagens cada vez mais ricas, uma vez que estivemos todos ali na condição de seres inacabados e, como tal, todos aprendemos coisas que desconhecemos. Assim, apostou-se no cruzamento e partilha de costumes, tradições de culturas distintas, para que se conseguisse tirar o maior partido daquilo que era a origem do público em questão, ou seja “*o processo de conhecimento e de aprendizagem estão ancorados na história de vida*” (Dominicé, 1991, in Cavaco, 2002, p.14). Por isso foi fundamental ter em conta as vivências e conhecimentos dos adultos em processo de alfabetização.

Durante este processo, pretendeu-se transmitir aos educandos que as /alfabetizadoras não se consideravam mais sábias ou portadoras de todo o saber, uma vez que ninguém sabe tudo e ninguém ignora tudo, pois todos nos encontramos em constante processo de aprendizagem, desde o momento que nascemos até ao culminar da nossa existência. Ou

seja, todos nós nos encontramos em constante evolução e aperfeiçoamento das nossas capacidades e dos nossos saberes, ninguém sabe tudo e todos nós temos coisas para ensinar e aprender com os outros. É neste sentido que Freire refere que “*onde há vida, há inacabamento*” (Freire, 1997, p.57).

A utilização de palavras e temas geradores consistiu numa técnica importante, pois permitiu a discussão sobre o significado das palavras, bem como a sua análise relativamente às sílabas e/ou letras, permitindo ainda a escrita e a leitura de outras palavras com a sílaba ou a letra inicial da palavra geradora. Neste sentido Freire refere que o educador deve realizar “*um trabalho a partir da visão do mundo do educando*”, uma vez que este “*é sem dúvida um dos eixos fundamentais sobre a prática pedagógica*” (1991, p.82).

Importa também salientar que, à medida que os indivíduos vão desempenhando mais papéis sociais nos seus diversos domínios de vida (mães, pais, empregados, desempregados, utentes de vários serviços públicos), “*vai aumentando progressivamente a sua participação em eventos de literacia*” (Dionísio et al., 2011, p.6).

Ao longo das sessões de alfabetização realizadas, foi possível aprender e compreender que o tipo de relação que se estabelece entre o educando e o educador é bastante determinante no processo de ensino-aprendizagem. Se o educador adoptar uma postura autoritária em relação ao educando, como se fosse o detentor de todo o saber, estará a diminuir a importância do educando no processo de aprendizagem. Por outro lado, poderá condicionar o modo de estar e actuar do educando, inibindo-o, ao mesmo tempo que poderá favorecer o aparecimento de sentimentos negativos que o oprimam. Assim, “*o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até à intimidade do movimento de seu pensamento*” (Freire, 1997, p.96).

Neste sentido, fez-se muito uso do reforço positivo. Tal como muitas vezes os próprios educandos nos disseram, são poucas as pessoas que acreditam que é agora (nestas condições e com esta idade) que eles vão conseguir aprender a ler e escrever. Contudo, estes adultos necessitavam que alguém acreditasse neles, necessitavam de conseguir lidar com as suas frustrações, careciam de alguém que os incentivasse e motivasse a progredir e nunca a desistir. Todos somos capazes de aprender independentemente da nossa idade, cultura ou situação económico-social. É fundamental que o educador procure motivar e despertar sentimentos positivos e de

autoconfiança nos educandos, de modo a que eles se sintam capazes de progredir na sua aprendizagem. É neste sentido que Freire defende que “*ensinar exige a convicção de que a mudança é possível*”, ou seja, “*o mundo não é. O mundo está sendo [...] não sou apenas objecto da história mas seu sujeito [...] nos tornamos capazes de intervir na realidade e de a transformar* (1997, p.86).

Uma outra técnica empregue relacionou-se com a utilização de imagens para ilustrar algumas palavras trabalhadas durante as sessões, o que possibilitou aos educandos fazerem a associação entre palavra-imagem, uma vez que a imagem se assume como uma linguagem essencial na leitura do mundo e facilita a compreensão de aspectos aprendidos.

Inicialmente foi possível averiguar que os educandos carregavam consigo uma ideia errada relativamente ao que consiste o processo de alfabetização, uma vez que o limitavam o processo de aprendizagem à resolução de fichas de exercícios. Este acontecimento está também relacionado com o facto de alguns dos educandos que já tinham frequentado outros cursos de alfabetização, onde o que faziam (dito por eles) era somente a resolução de fichas. Aliás, alguns deles levaram os materiais que lhes tinham dado durante esse curso e o que se concluiu foi que aquilo eram fichas fotocopiadas dos manuais do primeiro ciclo do ensino básico. Isto significa que as práticas não deveriam estar adequadas ao público adulto, uma vez que é impensável ensinar os adultos a ler e a escrever da mesma maneira e, utilizando os mesmos recursos de como se ensinam crianças. Neste sentido, também a reflexão que defende a aposta numa *pedagogia que não se deixe reduzir aos instrumentos* (Rothes *et al.*, 2006, p.199), conduz para a importância de se direccionar as prática para o público em questão, com propostas significativas para o adulto que apelam a abordagens participativas. Deve-se permitir a transferibilidade dos saberes para situações reais do quotidiano, organizando-se em torno da resolução de problemas, a fim de que o adulto reconheça utilidade e funcionalidade nas aprendizagens. Assim, uma outra preocupação prendeu-se com o facto de não se utilizar palavras e imagens infantis, uma vez que se estava a trabalhar com um público adulto, que é portador de determinados conhecimentos que devem ser valorizados e aproveitados no seu processo de alfabetização.

Importa ainda mencionar que a sala onde decorreram as sessões, era composta por mesas, cadeiras e um quadro branco na parede, sendo que se optou por dispor as mesas

em U, facilitando assim a visualização, comunicação e apoio por parte das formadoras, bem como a proximidade entre todos os educandos.

É possível, na minha opinião, articular as práticas de alfabetização que desenvolvi com as turmas com um dos modelos actuais de educação de pessoas adultas defendido por Florentino Fernández, particularmente com o modelo Dialógico Social. Este corresponde a um modelo que se preocupa em facultar aos adultos aprendizagens e competências que lhes permitem dialogar e interagir na vida real quotidiana e estrutural da sociedade, e responder aos problemas diários que esta lhes apresenta. Concebe-se o adulto participante como *“o verdadeiro protagonista do processo de aprendizagem ao qual o mestre ou professor tem de ajudar e orientar”* (Sáenz Fernández, in Cabrito, 2008, p.82).

Fernández defende que o modelo dialógico social parte das necessidades sociais de aprendizagem, ou seja, *“não se quer que as pessoas adultas se vejam obrigadas a aprender”* (p.82), o importante é fazer com que as ofertas educativas se adequem à procura daqueles que querem aprender. Esta foi uma das maiores preocupações da programação e planeamento das sessões que orientei, uma vez que tentei sempre ir ao encontro daquilo que os próprios adultos me dizem que lhes fazia falta e precisavam trabalhar, isto é, mecanismos importantes para o seu quotidiano. Ressalta também a ideia e que a formação e a aprendizagem produzem-se em todos os contextos, ou seja, as pessoas adultas aprendem com a vida, aprendem com a experiência, aprendem com a teia de relações em que se envolvem. Desta maneira, é fundamental que a aprendizagem não se reduza ao espaço escolar.

No modelo dialógico social, é de extrema importância reconhecer as competências e conhecimentos que as pessoas já possuem e que adquiriram através das suas distintas experiências, ou seja, estes adultos quando chegam à alfabetização já trazem muitas coisas sabidas, daí ser importante valorizar esse conhecimento, uma vez que é a partir daí que se tem que continuar a aprender. Nas sessões de alfabetização que orientei, tentei sempre partir daquilo que os adultos já sabiam em relação a determinado tema gerador, pois era a partir desse conhecimento já existente que iríamos explorar o novo.

No modelo dialógico social, Fernández exalta que *“os professores trabalham num contexto igualitário de diálogo”* (p.84), o mesmo se verifica nas sessões de alfabetização, uma vez que o que se pretendeu era que no espaço de aprendizagem confluísse o que o educador sabia, devido à sua formação, e o que as pessoas adultas



sabiam, devido à sua experiência, enriquecendo-se mutuamente. O perfil do educador de adultos que se defendeu era o de animador que se pôs à disposição das potencialidades de aprendizagem das pessoas adultas.

De um maneira geral, é possível constatar que todos os educandos fizeram evoluções (embora uns mais que outros), na medida em que demonstram mais facilidade em reconhecer letras, ler as palavras e pequenas frases mais rapidamente. Ao longo destes meses foi bastante interessante perceber como alguns dos educandos mostraram grandes evoluções de aprendizagem, e igualmente interessante ver a minha evolução enquanto educadora e alfabetizadora, perceber que o meu desempenho melhorou de sessão para sessão, que me sentia mais à vontade e mais segura para desenvolver as tarefas que me eram delegadas. Tal como assume Freire, “*ensinar exige apreensão da realidade*” (1997, p.77), por isso enquanto educadores, é preciso ter a preocupação de conhecer as diferentes dimensões da prática educativa, de modo a tornar-se mais seguro dos seus desempenhos.

Assim, a maior preocupação enquanto educadora e alfabetizadora de adultos passou essencialmente pelo facto de tentar adequar as práticas àquilo que constituíam os interesses e motivações dos educandos, isto é, tentar pegar em coisas do seu quotidiano e a partir daí explorar e dar-lhes ferramentas que os ajudassem a superar barreiras e desafios do seu dia-a-dia. Tal como afirma Parajuli (1990), um programa de alfabetização, qualquer que seja a sua origem, contexto, público e estratégias de implementação “*só pode ser útil se elaborar um sistema de saber distintivo capaz de dar conta da experiência dos analfabetos, recorrendo a modos alternativos de produção e de validação do saber*” (in Canário, 2013, p.54).

## **Análise dos Dados das Entrevistas**

### **• Perfil dos Entrevistados**

Em relação ao perfil dos adultos participantes dos cursos que eu entrevistei, é possível dizer que três deles eram do sexo masculino e dois do sexo feminino. No que se refere ao país de origem, três deles são naturais de Cabo Verde, sendo os dois restantes oriundos da Guiné-Bissau. As idades dos inquiridos estavam compreendidas entre os quarenta e oito e os sessenta anos. A maioria deles estava a viver em Portugal há mais de vinte anos, sendo que apenas dois deles estavam em Lisboa há quinze anos. Um dos educandos entrevistado mencionou que já está em Portugal havia quarenta e um anos.

Respeitante às principais razões que os levaram a sair do seu país de origem, deixando para trás as famílias, os costumes e as tradições, os educandos entrevistados referem que foi essencialmente a procura por melhores condições de vida, terem um emprego fixo que permitisse viver por cá e ajudar a família que tinham deixado nas suas terras. Alguns deles mencionaram que na altura vieram sozinhos, sem ter ninguém para partilhar conversas e acontecimentos. Outros referiram já ter cá familiares, como irmãos, primos ou tios, sendo uma importante ajuda na sua integração. Para alguns, o objectivo é ainda voltar para as suas terras, para junto das suas famílias, como se pode perceber nos trechos de entrevista que se seguem:

### **“E porque veio para Portugal?”**

“Na busca de vida melhor, porque pronto meus pais são camponeses e ajudava muito e, é por isso que eu não consegui andar na escola, tinha de deixar de andar na escola e ajudar os meus pais não é? Mas vi que aquilo não estava a correr bem, não tinha escola nem nada e achei que eu tinha de vir para Portugal. (...) Estava aqui um irmão meu agora está na Suíça, eu fui ficar em casa dele uns seis dias depois tive a oportunidade de ir para Torres Vedras e aí é que eu comecei a minha vida.”

(Aissatu, 48 anos, Guineense)

“Eu vim procurar trabalho. Vim sozinha na altura, agora é já tenho meus filhos aqui. Tinham cá meus irmãos.”

(Isabel, 53 anos, Cabo Verdiana)

“Vim para cá pra trabalhar, para arranjar uma vida melhor, para depois voltar para a minha terra (...) quando resolver os meus problemas, quero voltar, tenho lá a minha família”

(António M, 54 anos, Cabo Verdiano)

“Eu vim para Portugal para trabalhar para ganhar uma vida melhor, melhores condições e ganhei mesmo, muito mais muito mais, porque lá eu tinha a menoridade não podia trabalhar”

(António S, 60 anos, Cabo Verdiano)

No que respeita à sua situação em Portugal, todos os entrevistados apresentam situação regular e alguns já conseguiram mesmo a nacionalidade portuguesa. Contudo, partilharam que não foi fácil o período em que tiveram de tratar desses documentos, pois eram pedidos muitos papéis que eles não sabiam o que era, tendo mesmo alguns deles passado alguns anos com problemas referentes à documentação, tal como pode ser verificado nas afirmações que se seguem:

“Foi muito difícil, muito difícil. Na altura em que eu cheguei aqui, cartão de residência era... não estava utilizado, uma pessoa podia ter contracto de trabalho, mas eles não estavam a dar. Passei três, quatro anos com problemas de documentos (...) Se houvesse fiscalização, eu era preso porque ainda não tinha documentos, às vezes estávamos a trabalhar na obra e aparecia um carro estranho e a gente fugia porque podia ser a fiscalização”

(António M, 54 anos, Cabo Verdiano)

“Não, não, na altura não era fácil, porque para ir ter residência ainda a gente tinha de ir dormir lá porque havia muita gente, às vezes a gente ia cedo e estava lá cento e tal pessoas na frente e chega até na porta: olha temos de voltar e depois entra e dizem falta alguma coisa (...) lutei lutei lutei”

(Aissatu, 48 anos, Guineense)

Contudo, a partir do momento que conseguiam celebrar um contracto de trabalho as coisas ficavam mais facilitadas, pois a entidade patronal ajudava-os a resolver os problemas relacionados com os documentos. Existem ainda outros organismos aos quais os imigrantes podiam recorrer para pedir ajuda para resolver tais problemas.

“Fui para trabalho e depois tive contracto de trabalho; então foi mais fácil tratar disso.”

(Isabel, 53 anos, Cabo Verdiana)

“Mas depois já foi mais fácil porque deram-me abertura por estar a trabalhar com contracto de trabalho e (...) já tinha metido os documentos no SEF para pedir a residência, deram 5 anos de visto e todos os ano tinha de renovar.”

(António M, 54 anos, Cabo Verdiano)

“Chegou uma altura que eu estive muitos anos sem documento, sem renovar e então fui ali para... apanhei uma doença não pude trabalhar e fui ali para a Santa Casa e depois lá me trataram das papeladas todas”

(António S, 60 anos, Cabo Verdiano)

Em relação à situação face ao emprego, a grande maioria dos adultos participantes do curso encontra-se desempregada ou reformada. Alguns deles relataram que faziam pequenas prestações de serviço que iam surgindo esporadicamente, de modo a conseguirem ganhar algum dinheiro. Sabe-se ainda que as últimas profissões que estes educandos ocuparam na vida activa estavam relacionadas com a construção civil, no caso dos homens e, com a limpeza no caso das mulheres. A este propósito foi-me dito que:

“Estou a fazer umas horas numas patroas, a limpar as casas, passar a ferro, essas coisas. (...) O meu última trabalho foi na Safira, eu trabalhei em limpeza...eu estive lá dois ano.”

(Isabel, 53 anos, Cabo Verdiana)

“Aqui em Portugal eu só trabalhei na construção civil.”

(António M., 54 anos, Cabo Verdiano)

“De momentos não. Só às vezes, mas não tenho trabalho certo.”

(Ira, 50 anos, Guineense)

Quando questionados sobre se gostavam de viver em Portugal, todos os entrevistados responderam afirmativamente, uma vez que o estilo de vida aqui é melhor e proporciona mais oportunidades do que nos seus países de origem. Afirmaram que se sentiam bem em Portugal, pois já tinham construído a sua vida, já tinham companheiro/a e filhos, tal como é possível constatar em seguida:

**“Como é a sua vida aqui?”**

“A minha vida é...é bom. Gosto de estar aí porque lá em Cabo Verde não há trabalho e aqui já tenho a minha família aí, meus filho e marido. Já construí minha vida aqui.”

(Isabel, 53 anos, Cabo Verdiana)

“É muito mais melhor porque na minha terra não tem lá nada. Eu vim para aqui pequeno (...) não sou português para falar aquela língua correcta, mas sou português pelo tempo que estou aqui (...). Lá eu não tenho uma vida porque Portugal já é um país que eu estou acostumado, já sabe procurar a vida, é um país que as pessoa ajudam, é uma glória um paraíso, para mim é, para mim é e para muitos porque a minha vida é cá e lá na tenho nada, não tenho mãe não tem pai que é o principal o quê que eu vou la fazer?

(António S, 60 anos, Cabo Verdiano)

Alguns dos entrevistados também confessaram que, apesar de estarem contentes com a vida que levam aqui, sentem muita saudade do seu país e daquilo que tiveram de deixar para trás, acabando alguns deles por quebrarem laços familiares que hoje lhes trazem muita tristeza. A este respeito foi-me confessado que:

“Há momentos que uma pessoa pensa muito (...). Tenho filhos em Cabo Verde e não posso mandar nada porque não tenho dinheiro, às vezes não mexo no telefone uma vez, às vez eles é que telefonam para saber se está tudo bem comigo (...). Ficou assim sem amor do pai porque eu não consegui voltar porque não tinha

dinheiro e isso é um bocadinho triste, pronto cada um com a sua sorte, com o seu destino.

(António M, 54 anos, Cabo Verdiano)

“Quando eu me lembro de meu país, eu me perco no coração, não consigo dormir nem comer, a minha vontade é para voltar. Mas pronto: ninguém manda em destino né?”

(Aissatu, 48 anos, Guineense)

- **Principais Problemas Enquanto Imigrantes**

As principais dificuldades e/ou problemas que os entrevistados mencionaram enquanto imigrantes em Portugal, estão relacionados essencialmente com: o facto de sentirem saudades da terra natal e, conseqüentemente, das gentes que lá deixaram; a questão da língua, uma vez que na Guiné fala-se mais crioulo do que português, acabando os imigrantes por misturar os dois idiomas; e a dificuldade em encontrar um emprego estável e que desse para conciliar com a vida familiar, por exemplo, no caso de quem já tem filhos. Devido à falta de um emprego, surge também um outro problema relatado pelos entrevistados, este associado à dificuldade de juntar dinheiro para enviar para as suas famílias no país de origem. A ilustrar este ponto de vista os entrevistados indicaram o seguinte:

“A principal foi ter ficado longe da minha família...Antigamente isso passava rápido porque tinha trabalho (...) Agora quando as coisas começam a correr um bocadinho mal é que a pessoa começa a entrar na realidade e aí é que se sentem as dificuldades, família que você mandava todos os meses já não manda”

(António M, 54 anos, Cabo Verdiano)

“Quer dizer no início custou-me muito, sabe, fiquei com saudade não estava habituada e ainda não estou. E a língua também, nós na guiné falamos mais em crioulo, falamos português um pouco, mas depois misturando com o português. Olhe aprendi a falar.”

(Aissatu, 48 anos, Guineense)

“A principal dificuldade é trabalho, custar a encontrar trabalho (...) eu trabalhava interna (...) mas depois já não quis trabalho de interna porque os meus meninos eram pequenos e precisavam de mim, tinha de ver o comer, tinha de levar pra escola.”

(Isabel, 53 anos, Cabo Verdiana)

- **Motivos Para Frequentar o Curso**

Quando questionados sobre os motivos que os levaram a inscrever-se no curso, os adultos entrevistados foram unânimes nas suas respostas. Todos se inscreveram porque queriam muito aprender a ler e escrever, reconhecendo assim a importância que é dada à leitura e à escrita para se conseguirem movimentar nas suas vidas quotidianas. Esta ideia pode ser compreendida nas afirmações que se seguem:

“Eu inscrevi porque queria aprender a ler e a escrever, porque uma pessoa que não tem escola é uma pessoa que parece que não está no mundo, não sabe o que passa no mundo.”

(Isabel, 53 anos, Cabo Verdiana)

“Eu vim para cá porque percebi que queria aprender mesmo e era fundamental para mim, para as minhas coisas, para saber mais da vida”

(António M, 54 anos, Cabo Verdiano)

“Porque eu queria aprender a escrever, porque eu falo mal não sei falar bem, pronunciar a palavra e chegava num sítio não sabe assinar pronto não conhecia nada.”

(António S, 60 anos, Cabo Verdiano)

“(...) é um dia para eu ver, sentar sozinha a escrever as coisas, as histórias que eu passei, história de Portugal e pronto dar para meu neto e netas, sei lá, é o meu sonho saber ler e escrever.”

(Aissatu, 48 anos, Guineense)

O facto de não saberem ler e escrever consistia também num problema quando tentavam arranjar emprego, pois muitas vezes os patrões não os aceitavam porque

precisavam de alguém que lesse e escrevesse. Também, quando se dirigiam a qualquer serviço público para resolverem eventuais situações, onde era necessário assinarem o nome, sentiam-se envergonhados por não o conseguirem fazer. A este propósito foi-me dito, pelos educandos entrevistados, que:

“Às vezes tinha muita patroa que queria a mim só que quando eu dizia que não sabia ler e escrever já não servia e não queriam. Porque eu não conseguia escrever os recados.”

(Isabel, 53 anos, Cabo Verdiana)

“Se você não sabe assinar o seu nome é zero e você fica triste com isso, você vai tirar um documento e está muita gente lá, e dão um papel para você assinar e você não sabe tem de ser com tinta no dedo, você fica envergonhado, tem vergonha”

(António M, 54 anos, Cabo Verdiano)

- **Importância de Aprender a Ler e Escrever**

No que respeita à importância de aprender a ler e escrever, os educandos não apresentaram dúvidas em reconhecer que essas são capacidades fundamentais para viver em sociedade. Quando lhes perguntei porque é que ler e escrever era importante, todos eles tentaram demonstrar essa importância através de exemplos das suas vidas quotidianas, como uma ida à segurança social, onde tinham de preencher papeis, a um sítio desconhecido, onde convinha ler as placas com os nomes das ruas, apanhar um transporte e saber para onde este ia, ler um jornal para andar informado, ler os documentos relacionados com a escola dos filhos, e escrever uma carta à família que estava longe. Sobretudo tentaram demonstrar a diferença que se sente quando se consegue ler e escrever e quando não se consegue. Ao conseguirem, sentiam-se mais autónomos e confiantes, não necessitando estar constantemente à espera da ajuda dos outros. Tais ideias são visíveis quando os entrevistados mencionaram unanimemente:

**“Porque é que ler e escrever é importante?”**

“É importante porque ler nunca não engana ninguém. Nunca a pessoa pode dizer eu estou arrependido porque eu fui na escola (...) É bom mesmo porque quando



chegamos a qualquer sítio assim pra preencher suas documentos (...) quando não sabe nada tens de ficar lá na fila e depois você pede a alguém para ajudar”

(Ira, 50 anos, Guineense)

“(...) chego a um sítio onde não conheço, não é preciso perguntar é só ver as coisas que está escrito ler e vai para a esquerda ou para direita. (...) ) mais importante é preencher os documentos.”

(Aissatu, 48 anos, Guineense)

“Para mim é muito importante porque não ando a pedir favor a ninguém para me ensinar a ler e escrever e se eu vou para qualquer sítio para apanhar um transporte, ver para onde isso vai, é muito importante uma pessoa saber ler.”

(António S, 60 anos, Cabo Verdiano)

“Uma pessoa chega ali compra um jornal e sabe o que se está a passar, uma pessoa chega num sítio para resolver problemas é só chegar, tirar o papel e começa a preencher sem ter de esperar que alguém ajude.”

(António M, 54 anos, Cabo Verdiano)

“Porque assim a gente sabe onde é que está nos transporte, a gente sabe a onde é que a gente tamos, se nos perder e tudo, consegue ler as coisas da rua, ler os recados da escola dos meu filhos (...) É importante porque tem uma família fora e quero escrever uma carta pelo correio e é muito bom”

(Isabel, 53 anos, Cabo Verdiana)

- **Expectativas em Relação ao Curso**

Foi possível verificar que as expectativas que os adultos possuíam em relação ao curso eram diversas, desde expectativas em relação à alfabetização, e expectativas em relação à própria aprendizagem. Também relataram o facto de o curso ter superado as expectativas que tinham, não só relativamente às dinâmicas de trabalho, mas também em relação à sua própria aprendizagem. Este respeito mencionaram que:

“Eu espera Deus queira que a gente encontre uma professora boa para conseguir aprender a ler e escrever”

(Isabel, 53 anos, Cabo Verdiana)

“Nunca pesava que eu ia escrever assim as letras tão rápido, os textos que a professora me deu (...) Para mim eu estou muito satisfeito com isto.”

(António S, 60 anos, Cabo Verdiano)

Alguns dos entrevistados mencionaram ainda o facto de serem adultos e estarem predispostos a aprender de livre vontade e, por isso, o processo ficava mais facilitado. Neste sentido, um dos educandos referenciou que ensinar adultos não é o mesmo que ensinar crianças, uma vez que os estes, devido à sua experiência de vida, atribuem significados diferentes às aprendizagens. Este facto é visível na afirmação que se segue:

“(...) até está a ser muito melhor do que estava a pensar. Se uma pessoa está no lugar que quer e gosta, isto só tem de correr bem (...) porque lidar com uma pessoa que não sabe ler adulta é diferente do que lidar com uma criança que está a aprender... mas também uma pessoa adulta se quer aprende rápido, a criança tem é mais poder de fixação, acho eu. Mas a pessoa adulta sabe ouvir e a importância que dá é diferente.”

(António M, 54 anos, Cabo Verdiano)

Na grande maioria os educandos demonstraram muita felicidade e satisfação em ter encontrado o curso e alguma ansiedade, revestida de muita vontade de iniciar este caminho, novo e desconhecido para grande parte deles.

“(...) e como é meu sonho fiquei muito feliz, a professora não faz ideia de como eu fiquei feliz parecia uma criança...eu ‘ai vou começar a escola”

(Aissatu, 48 anos, Guineense)

### • **Resultados/Mudanças na Vida Quotidiana**

Em relação às principais mudanças que os educandos vivenciaram desde a sua participação no curso, foi possível identificar que existiram alterações ao nível da vida diária, isto é, quando os adultos conseguiram fazer face às situações impostas pelo próprio quotidiano. Registaram-se mudanças ao nível da escrita dos próprios nomes e

dos nomes dos familiares, na utilização dos transportes, nas compras e na leitura de correspondência. A este propósito foi-me confiado pelos educandos que:

“Já consigo ler, já consigo escrever o meu nome em condições, já consigo fazer as coisas quase todas, não é todas mas já não estou assim a pedir favor como eu fazia antes.”

(António S, 60 anos, Cabo Verdiano)

“(...) juntar as letras todas e antes não sabia nada, às vezes queria escrever o nomes dos meus menino e não conseguia sozinha. (...) Já sei ler os transporte que vou apanhar, quando vem o autocarro na paragem eu leio e consigo, fico feliz.”

(Isabel, 53 anos, Cabo Verdiana)

“Agora nos transportes ou na compra não tem mais problema, sei como fazer para me deslocar, sei ver o que preciso comprar e se está na promoção, ver a validade.”

(António M, 54 anos, Cabo Verdiano)

“Os transportes já quando vi, não é só número, eu sei mesmo onde é que esse transporte vai terminar, porque consigo ler já, metro também (...) a letra quando eu recebi carta em minha casa sempre eu abre e não vale a pena perguntar a ninguém, sempre eu consegue saber qual o motivo desse documento”

(Ira, 50 anos Guineense)

Uma outra mudança bastante evidenciada pelos adultos entrevistados, está relacionado com o facto de já conseguirem preencher os impressos sozinhos quando precisam de se deslocar aos serviços públicos como o SEF, a segurança social, as finanças ou os transportes. Tal como se pode confirmar nas afirmações seguintes:

“Consigo preencher fichas sozinha, com o nome, a morada, a data, o telefone, essas coisas, no SEF. Consegui.”

(Isabel, 53 anos, Cabo Verdiana)

“Agora eu vou renovar passe e peço o impresso e preenche sozinho, amigamente eu tinha de pedir para alguém (...) Na segurança social e na finanças preenche os papel descansinho sem problema, o nome, a morada, o telefone, os número que me identifica, essas coisas”

(António M, 54 anos, Cabo Verdiano)

“Já fui a vários sítios, fui tirar cartão para passe; fui eu que tirou lá o impresso (...) e fui eu que fiz tudo. Eu fui na segurança social também; foi eu que preenchi tudo. E isso é uma vitória, eu disse graças a Deus e meus professores.”

(Ira, 50 anos, Guineense)

Devido ao facto de estarem já mais a vontade com a leitura e a escrita, faz com que ajudem quem tem menos à vontade. Tal como afirmou o António M, agora é ele que ajuda alguém quando não sabe, pois, como passou por situações semelhantes, sabe os que as pessoas sentem quando não conseguem:

“Às vezes até ajudo outras pessoas que estão lá e não sabem, e eu digo olha qui você tem de pôr isto e mais isto... é muito bom saber e ajudar os outros que precisam, e isto é uma grande mudança, era isto que eu queria, não pedia mais que isso.”

(António M, 54 anos, Cabo Verdiano)

Durante as entrevistas, foram relatados pelos adultos vários acontecimentos pelos quais passaram e que os marcaram por não saberem ler nem escrever. Confidenciaram a tristeza, desilusão e angústia que sentiam quando não conseguiam dar resposta a situações diárias do seu quotidiano, tendo de esperar que alguém “tivesse tempo” para os ajudar.

Em seguida, registam-se duas dessas situações confidenciais, que aconteceram mas que actualmente já não acontecem, uma vez que os adultos já as conseguem resolver à sua maneira e com as suas estratégias. A primeira é respeitante à educanda Isabel e às reuniões da escola dos filhos. A segunda relaciona-se com o educando António M, que confidenciou o que aconteceu, durante muito tempo, quando se dirigia a um posto de correios.

“Antes eu ia para as reuniões, eles dava os papéis mas eu não sabia ler e não compreendia o que era, agora não. A última reunião eu sentei e comecei a ler o papel (...) os meus filho trazer um papel e dá para mãe e eu não sabia o quê que tava lá escrito e depois a professora disse então a tua mãe leu o papel, não a mãe deixou lá em cima para depois dar uma senhora para a ajudar a ler o que é...o que acontecia é que às vezes as pessoas a quem pedir ajuda não tinha tempo para ler e

então eu se fosse para ir a reunião ou assim faltava porque não consegui ler o papel a tempo. Mas agora isso nunca mais aconteceu porque já consigo, concentro e junto as letras e já sei, é muito bom sentir isso., mesmo bem.”

(Isabel, 53 anos, Cabo Verdiana)

“Por exemplo, eu ficava muito triste, eu ia no correio para mandar uma coisa para a minha filha e quando chega no correio diz o senhor tem que pôr a direcção eu falava minha senhora eu não sei a senhora pode fazer por mim, ela dizia não a gente não pode preencher. Às vezes eu ficava uma hora e tal no correio até arranjar uma pessoa para me ajudar a preencher a direcção...só isso já uma pessoa se sente logo muito mal. Agora não, agora sou capaz, às dias atrás já mandei para a minha filha e fiz sozinho de António Carlos para tal tal, não precisei mais de pedir ajuda e ficar lá muito tempo à espera de alguém que me ajudasse. Foi só chegar pedir a caixa e o papel, fico com o endereço dela na frete, olho, leio e copio tudo direitinho e já está, só isso já vale muito.”

(António M, 54 anos, Cabo Verdiano)

Tendo em conta as mudanças possibilitadas na resolução de situações da vida quotidiana dos adultos envolvidos no processo de alfabetização, podem ainda registar-se mudanças o nível dos próprios hábitos de leitura e de escrita. A grande maioria dos adultos entrevistados mencionou que consegue usar mais vezes a leitura e a escrita desde que participaram neste curso de alfabetização, sentindo-se mais despertos e confiantes para actividades que envolvam a leitura e a escrita. Neste sentido afirmaram de sorriso no rosto que:

“Antigamente não escrevia nem lia tanto, foi agora que eu estou a fazer isso. (...) tou a aprender a cada dia, estou a ganhar mesmo para aprender.

(Ira, 50 anos, Guineense)

“Agora dou por mim a conseguir fazer coisas eu nunca tinha conseguido fazer antes porque não sabia nem compreendia.”

(Isabel, 53 anos, Cabo Verdiana)

“Vejo ali tal tal, vejo o outro e escrevo, estou sempre a tirar meu apontamento e estou alerta para o que se passa, é mesmo a minha cabeça que já vai para esse

lado, antes não ia porque não estava aqui nada, agora já estou diferente e há qualquer coisa e quero aprender mais.”

(António M, 54 anos, Cabo Verdiano)

Em relação aquilo que os adultos enumeraram que leem, destacam-se os materiais da escola (fichas, recortes de jornal, etc), os jornais e revistas, os livros e os panfletos de publicidade. A ilustrar estas mudanças nos hábitos de leitura confidenciaram que:

“Tenho um livro que ando a ler e ando sempre com ele, também faço cópias daquilo que leio no livro, tem sido interessante a história. Leio o jornal, principalmente aqueles das compras para ver o que está na promoção... também tenho lido algumas coisas que os meu filhos fazem na escola.”

(Isabel, 53 anos, Cabo Verdiana)

“Mas o que eu gosto de ler é aquele texto [aponta para um texto trabalhado durante as aulas] e depois o jornal também porque com o jornal uma pessoa aprende muito e é muito bom.”

(António S, 60 anos, Cabo Verdiano)

“Eu leio mais é coisa para aprender, leio as capas do jornal e as letras grandes e depois se for uma coisa que eu queira saber mais, leio o resto da notícia. Antes eu via a capa do jornal e via por exemplo um jogador que eu conhecia a cara mas não sabia o que estava a dizer sobre ele, hoje eu vejo e sei (...) ando mais informado, não preciso perguntar às pessoas. Revista também, eu esfolho e vai vendo se quer ler tudo.”

(António M, 54 anos, Cabo Verdiano)

“Às vezes eu ler o jornal, às vezes eu abro o meu caderno para ver continuar a ver aquilo que passou. Às vezes eu tenho qualquer coisa de publicidade que eu tenho no correio eu sempre ler tudo (...) os papéis do pingo doce”

(Ira, 50 anos, Guineense)

“Costumo ler livros, assim da Guiné, e jornais e livros assim da escola para aprender, saber as letras como é que é, juntar as letras.

(Aissatu, 48 anos, Guineense)

Já em relação ao que os alunos escreviam, mencionaram que escreviam as coisas da escola, registavam números de telefone e moradas de amigos, faziam cópias, tentavam escrever coisas que liam nos jornais e, havia até quem já escrevesse recados para os filhos, tal como se pode constatar nas afirmações seguintes:

**“E o que escreve no seu dia-a-dia?”**

“O que eu escrevo são todas estas coisas da escola e (...) Escrever o nome e o número de telefone de uma amigo, escrever a minha morada a morada dele essas coisas essenciais.”

(António M, 54 anos, Cabo Verdiano)

“(...) Eu escrevo aquilo que eu vi nos jornais assim, a mouraria, praça da Figueira, tudo escrevo.”

(Aissatu, 48 anos, Guineense)

“(...) eu leio o jornal, e depois não olha para o que eu leio e depois esta na cabeça e eu escrevo e depois que escrevo eu olho para o jornal para ver se está certo.”

(António S, 60 anos, Cabo Verdiano)

“Para os meus filhos às vezes eu escrevo recados assim para não deixar a casa suja (risos), quando sair da cama tem de arrumar o quarto antes de sair ( ...) Escrevo e deixo no frigorífico ou na mesa para eles verem.”

(Isabel, 53 anos, Cabo Verdiana)

Quando questionados sobre o porquê de lerem e o porquê de escreverem actualmente, os adultos foram unânimes e disseram que leem para não esquecer as coisas que aprenderam e para andarem informados sobre o que se passa na sociedade, e escreviam para praticar e para registar acontecimentos importantes das suas vidas. Tais respostas comprovam-se nas afirmações que se seguem:

“Leio para não esquecer o que aprendo e leio para andar informada quando eu vou para o supermercado eu leio para ver o que está na validade e o que não está, o que está na promoção e o que não está.”

(Isabel, 53 anos, Cabo Verdiana)

“Agora eu leio para saber e não esquecer. (...) se eu tenho alguma coisa para apontar eu escrevo num papel para não esquecer, por exemplo dia 24 de Agosto tenho consulta no hospital e tenho de estar a tal horas.”

(António M, 54 anos, Cabo Verdiano)

“Eu escrevo para ganhar a rapidez e a prática.”

(António S, 60 anos, Cabo Verdiano)

“Para saber o quê que está escrito mesmo na publicidade, para estar informado. E as coisas da escola para não esquecer e trabalhar mais.”

(Ira, 50 anos, Guineense)

De uma maneira geral, verifica-se que todas estas mudanças alcançadas pelos adultos, contribuíram para que estes se sentissem mais autónomos, independentes, com maior confiança e auto estima nas suas acções e capacidades, registando uma melhoria nas relações interpessoais, na capacidade de expressão e comunicação e, conseqüentemente da sua qualidade de vida, bem como para a transformação social. De modo a ilustrar este ponto de vista, os educandos partilharam sentimentos como:

“Eu agora sinto que sou capaz.”

(Isabel, 53 anos, Cabo Verdiana)

“Está a ajudar porque estou, estou mais desenvolvido, sinto bem, mais confiante, mais capacidade e compreender muitas coisas. Olhar para as coisas e pensar o quê que um pessoa vai fazer.”

(António S, 60 anos, Cabo Verdiano)

“Antigamente eu passava e nem ligava pra essas coisas, agora não estou diferente, eu próprio gosto de ver e ler, e luto até saber o que está lá. (...) Muita coisa mudou, mudou, agora até estou a compreender muita coisa que até aqui eu não sabia, eu ouvia muita coisa mas agora eu oiço e compreendo, sei o que estou a ouvir, vejo as coisas de outra maneira, mais atenção.”

(António M, 54 anos, Cabo Verdiano)



- **Opinião Sobre o Curso**

Todos os adultos entrevistados demonstraram estar muito satisfeitos com o curso que frequentaram e com tudo o que a ele esteve associado, desde os temas trabalhados, as fichas elaboradas, os jogos concretizados, as condições das salas, a educadora/alfabetizadora e os colegas. Emitiram opiniões como:

“Foi muito bom, super bom, ajudou-me muito e eu sinto feliz a ler e tudo, eu falo com as pessoas e explico às pessoas agora eu estou a estudar (...) Tudo bom, para mim é ensino, é colegas e a professora, as condições tudo”

(Aissatu, 48 anos, Guineense)

“Eu sempre gostei de tudo, senti muito bem aqui...aprendi muito, gostei de tudo das coisas que falamos, das fichas, dos jogos divertidos.”

(Isabel, 53 anos, Cabo Verdiana)

“Estes foram os melhores meses que eu já passei na minha vida, os meses mais sossegados e concentrado em aprender. Para mim todo este tempo que eu já tenho aqui é quase todo o tempo da minha vida, porque ganhei muito ao estar aqui porque o que eu sei agora eu não sabia durante cinquenta e tal anos”

(António M, 54 anos, Cabo Verdiano)

“E eu, eu mais os outros estão todos satisfeitos com o estudo porque estamos a desenvolver nossa capacidade de aprender (...) parece que eu estou mais grande que o que eu estava (...) todos tão a falar bem da professora porque a senhora está a ensinar a gente, e nós também temos vontade de aprender”

(António S, 60 anos, Cabo Verdiano)

Quando questionados sobre o que diriam às pessoas que não sabem ler nem escrever, todos os adultos entrevistados referiram que incentivariam a que a pessoa em questão procurasse aprender. Neste sentido, tentaram demonstrar a importância que tem a leitura e a escrita para as inúmeras tarefas que desempenham no dia-a-dia. Reconheceram que saber ler e escrever mudava as suas vidas, permitindo uma maior independência e autonomia na realização de tarefas. Assim, partilharam ideias como:

“Aprender a ler e escrever é muito importante porque agora a tecnologia esta muito avançada, quem não sabe ler e escrever é como se fosse um seco, temos de aprender a ler e escrever, é muito importante e já não e preciso perguntar nem nada”

(Aissatu, 48 anos, Guineense)

“Eu dizia para eles virem para a escola também porque eu também não sabia, não sabia escrever nem ler como deve de ser e nessa escola aprende-se muito bem e todos nós temos de conseguir, é importante para conseguir ler os papéis na rua e isso tudo que precisamos.”

(Isabel, 53 anos, Cabo Verdiana)

“Ler e escrever é a coisa mais importante da vida, porque uma pessoa quando sabe ler e escrever é outra coisa, é outro mundo. (...) É muito importante ler e escrever porque no nosso dia-a-dia ajuda em muita coisa, até em coisas pequenas é sempre preciso.”

(António M, 54 anos, Cabo Verdiano)

Já às pessoas que já sabem eles, os adultos referiram que seria importante se eles tentassem ensinar ou ajudar quem não sabe.

“Aqueles que já sabem ler e escrever eu dizia a elas olha vocês já sabem tentam ensinar aquelas que não sabem.”

(Aissatu, 48 anos, Guineense)

### • **Perspectivas de Futuro**

Para terminar, quando questionados em relação ao futuro, isto é, às perspectivas de futuro face ao que aprenderam durante o curso, e ao que pretendem fazer após o curso, todos os adultos demonstraram muita vontade e entusiasmo em continuar a sua caminhada na alfabetização. Uma vez que começaram, querem continuar e alcançar os objectivos/sonhos a que se propunham diariamente. Demonstaram-se entusiasmados, como se pode verificar de seguida:

“Eu quer continuar a aprender, eu não vou desistir, não estou a fazer nada, eu quero aprender.”

(António S, 60 anos, Cabo Verdiano)

“Quero continuar, vou continuar a aprender para realizar o meu sonho que é fazer informática.”

(Aissatu, 48 anos, Guineense)

“Vai continuar, eu quero continuar também. Enquanto tive saúde eu quero continuar eu vou continuar aqui ou em qualquer sítio.”

(Ira, 50 anos, Guineense)

“Não eu quero continuar, quero continuar até tirar carta de condução, vou estudar até que dá direito à carta de condução.”

(António M, 54 anos, Cabo Verdiano)

## Considerações Finais

Existem no mundo hoje, mais de 65 milhões de pessoas que não sabem ler nem escrever. A situação do analfabetismo corresponde a uma situação cada vez mais preocupante entre os vários países do mundo (Nogueira, 1996).

Os actos ler e escrever consistem num direito mínimo de todas as pessoas. No fundo, todos temos direito a uma educação que nos torne capazes de desempenhar tarefas e papéis diários enquanto sujeitos pertencentes a uma determinada sociedade. Como dizia Freire (1989), a *“leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma forma de escrevê-lo ou de reescrevê-lo, quer dizer, de transformá-lo através da nossa prática consciente”* (p.20). De facto, é quando se está a trabalhar directamente com estas situações, que se percebe como o simples acto de ler e escrever é importante e qual a dimensão que a falta dele pode assumir nas vidas das pessoas.

Neste sentido, nunca vou esquecer uma frase proferida por um dos educandos, aquando da inauguração do Projecto Mouraria Integra. A sala estava repleta de gente, as cadeiras estavam todas ocupadas, os pequenos espaços livres junto às paredes foram todos ocupados, estavam presentes vários dos associados, alguns dos parceiros, o presidente da junta de freguesia de Santa Maria Maior, tal como um representante da Câmara Municipal de Lisboa. Um dos educandos foi então convidado a partilhar a sua história e a importância que tinha para ele o facto de frequentar as sessões de alfabetização e, no meio do seu discurso emocionado, que acabou por sensibilizar grande parte das pessoas presentes na sala, o educando pronunciou a frase *“basta uma pessoa aprender e já não é pobre mais”* (António M, registo Diário de Campo).

De facto, é bastante notória a importância que estes indivíduos atribuem ao processo pelo qual passaram. O facto de estarem a aprender a ler e a escrever tem para eles um significado que é difícil de imaginar para nós que possuímos essas capacidades. Durante todo este processo registei algumas frases que os educandos partilham durante as sessões, sendo elas: *“Um dia quero conseguir ler e escrever uma carta para a minha filha.”* (Argentina); *“Preciso aprender mais e mais para conseguir resolver os meus assuntos pessoais, ajudar a minha família.”* (Mamadou); *“Estou aqui para aprender a ler e a escrever, é uma coisa que quero muito. Quero poder ir a algum lado à procura de trabalho e não ter vergonha de mim.”* (Fernando); *“Quero muito aprender a ler e a*

*escrever e estou aqui com muito amor e carinho por estas duas senhoras que aqui estão a ajudar-nos.” (António).*

Tal como diz Ribeiro (1999), devemos pensar num programa de alfabetização que *“incentive a criatividade, o raciocínio, o desejo de aprender e a responsabilidade com o autodesenvolvimento e com o desenvolvimento social”* (p.38), isto é, que permita aos educandos que estes se interessem pelos factos do mundo, que os questionem e transformem algo de si, melhorando, consequentemente, a sua vida.

Neste sentido, tal como defendia Freire (1983), o educador de adultos deve assumir um papel de *“dialogar com o analfabeto, sobre situações concretas, oferecendo-lhe simplesmente os instrumentos com que ele se alfabetiza. Por isso, a alfabetização não pode se feita de cima para baixo, mas de dentro para fora, pelo próprio analfabeto, apenas com a colaboração do educador”* (in Oliveira, 2005, p. 132).

As minhas principais dificuldades durante o tempo de actuação no estágio residiram no facto de, no início, não saber como planear as sessões de alfabetização, uma vez que não tinha muito conhecimento acerca dos formandos, dos seus interesses e vivências. Ainda me recordo na aula de seminário que antecedeu a minha primeira sessão de alfabetização, de eu estar reticente quanto ao planeamento a fazer para a primeira sessão e foram as colegas de turma, juntamente com a docente que me ajudaram na construção de um plano. Uma outra dificuldade, ou talvez anseio, estava relacionado com o facto do público das sessões ser, na sua larga maioria, estrangeiro, pois ia requerer outro tipo de atenção. Contudo, encarei esse facto como um duplo desafio, não era só alfabetizar adultos, era também alfabetizar estrangeiros, com uma língua materna que não o português.

Relativamente à minha relação com a associação, esta foi bastante positiva, pois receberam-me muito bem desde o início, deixam-me à vontade naquilo que eu quisesse fazer ou propor, sendo que participei e colaborei em outras dinâmicas quando eles necessitaram. Colaborei de forma mais frequente, todas as quintas-feiras, no projecto de apoio ao estudo, onde fiquei responsável pelos meninos e pelos voluntários que integraram a sala de apoio ao estudo nesse dia.

No que se refere à minha relação com a colega que geriu e conduziu as sessões de alfabetização comigo, posso evidenciar que tivemos uma relação muito boa, no sentido em que partilhámos ideias e debatemos estratégias que tinham em vista uma melhor qualidade das sessões de alfabetização. Fomos cúmplices e parceiras. Penso que as

ideias desta colega relativamente a esta temática não se afastam muito das minhas, porém penso que na prática não funciona tanto assim, porque talvez devido ao facto de ela já ter assumido funções como professora e formadora no IIEFP, a sua postura enquanto alfabetizadora por vezes direccionava-se um pouco para o método tradicional de ensino.

Já a minha relação com as turmas foi muito boa. Sinto que não me vou esquecer tão cedo de alguns destes educandos, pois vivenciei e aprendi muitas coisas com eles. Sei que para além de ter estado ali no papel de educadora e alfabetizadora, que facilitou o processo de aprendizagem daqueles educandos, estive também ali presente no papel de amiga, ouvinte, conselheira, que quando eles necessitavam de partilhar alguma coisa mais privada já sabiam que podiam confiar e desabafar comigo.

Assim, o balanço que faço relativamente ao meu do estágio é muito positivo, uma vez que gostei imenso daquilo que fiz e aprendi a fazer, consegui transportar alguns dos conhecimento teóricos, aprendidos durante a licenciatura e o mestrado, para a prática. Desenvolvi a minha maneira de actuar e conduzir uma sessão de alfabetização de adultos. Sinto que, para além de ter ajudado aqueles educandos no seu processo de alfabetização, fornecendo-lhes algumas ferramentas que lhes vão permitir actuar na sua vida quotidiana, eu própria aprendi muito com eles. Aliás, todos os dias aprendemos coisas novas, porque todos nós temos coisas a ensinar e a aprender uns com os outros.

Retomando a ideia inicial subjacente ao título do meu relatório é possível verificar que os dois verbos escolhidos – descobrir e explorar – me acompanharam ao longo destes nove meses de estágio. Em relação ao verbo descobrir, pode-se dizer que todos os dias fui fazendo a minha própria descoberta em relação ao processo e às dinâmicas de alfabetização. Descobri que alfabetizar adultos estrangeiros não passa unicamente por ensinar a ler e escrever e é bem mais do que isso. Significa partilhar sentimentos, ultrapassar obstáculos, ouvir e saber ouvir, estar próximo e auxiliar sempre que o caminho parece difícil. Já em relação ao verbo explorar, constata-se que tive a possibilidade de ir conhecendo e investigando o processo de alfabetização e tudo o que ele implica, isto é, tive a possibilidade ir experimentando métodos e estratégias que melhor se adequaram às turmas e as actividades que foram realizadas.

Em relação aos próprios adultos, penso que estes dois conceitos também os acompanharam, uma vez que eles próprios descobriram sessão após sessão, uma nova maneira de ler o mundo, sentindo-se mais capazes de actuar nele. Exploraram as suas

próprias capacidades e conhecimentos que, muitas vezes, desconheciam que tinham. Sentiram que é possível aprender, independentemente da idade, religião, etnia ou condição socioeconómica.

Como educadora e alfabetizadora, procurei ter sempre presente a importância que tem pensar sobre as práticas, tendo em vista a sua melhoria em práticas futuras, pois tal como diz Freire (1996), *“é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática [...] Quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser porque estou sendo assim mais me torno capaz de mudar, de promover-me”* (in Oliveira, 2005, p.56).

Seguindo a abordagem de Rothes et al. (2006), neste cursos de alfabetização procurei desenvolver uma *visão complexa e crítica do conhecimento e da realidade* (p. 196). Assim, é fundamental uma prática de perguntas que incitem ao questionamento da realidade, com a consciência que nem todas as perguntas têm uma resposta única e que nem para todas as incertezas se encontram soluções. Os processos dialógicos situam-se numa perspectiva dinâmica e problematizadora, possibilitando a expressão de diferentes pontos de vista, de interpretações e reinterpretções da realidade de um modo autêntico e genuíno. O que fazemos neste sentido, é levar os educandos a questionarem a própria realidade que os rodeia, tendo em conta obviamente aquilo que para eles é importante, de modo a que pensem em maneiras de actuar em diferentes situações do dia-a-dia.

O outro referente que considero fundamental assenta na *importância da experiência de vida de cada indivíduo* (Rothes, 2006, p. 196). É imprescindível uma intervenção educativa que coloque a vida do educando no centro, ou seja, uma intervenção que apela aos sujeitos concretos, através das suas maneiras de dizer, de pensar, fazer e ser que configuram os seus saberes práticos pelas múltiplas vivências que fazem a sua experiência. Emerge a necessidade de atender a cada pessoa com as suas particularidades e especificidades, para que uma formação dita na primeira pessoa aconteça na diferenciação de percursos formativos e na edificação de relações pedagógicas genuínas.

Tal como defendem Dionísio et al. (s/d), cada indivíduo é uma particular combinação de práticas e identidades, resultante de vários processos de socialização ao longo da vida. Neste sentido, *“é a partir do envolvimento em práticas sociais diversas, dos vários domínios de vida, que os sujeitos adquirem habilidades e processos de*

*manipulação da palavra escrita, mas também valores, crenças, saberes e atitudes sobre o que pode ser dito e feito” (p.8).*

Assim, respeitar os adultos na sua singularidade, partir das suas experiências e dos seus quotidianos, não significa reduzir os processos educativos às competências dos sujeitos e aos seus universos vivenciais e experienciais. A formação não pode ser simplista ou facilitista, mas alertar e preparar para as crescentes exigências que a vida social nos coloca, favorecer uma leitura do mundo e da vida mais consciente e criticamente reflectida.



## Referências Bibliográficas

Ávila, P. (2005) *Literacia dos Adultos. Competências - Chave na Sociedade do Conhecimento*. Lisboa: Celta Editora.

Bardin, L. (1997). “*Análise de conteúdo*.” Lisboa: Edições 70.

Benavente, A (org.) (1996). *A Literacia em Portugal: Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Conselho Nacional de Educação

Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communication Research*. Glencoe, Ill: Free Press.

Bodgan, R. & Biklen, S. (2004). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Bruno, A. (2010). *Ler com Arte. Estudo de Caso com Adultos em Processo de Alfabetização*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Cabrito, B. (Orgs.) (2008). *Educação de Adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa.

Canário, R. (2006). *Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal*. In CNE. *A Educação em Portugal, (1986–2006)*. Alguns contributos de investigação. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 207 - 267.

Canário, R. (2013). *Educação de Adultos: Um Campo e Uma Problemática*. Lisboa: Educa.

Carmo, H. e Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.

Cavaco, C. (2002). *Aprender fora da Escola – Percursos de Formação Experiencial*. Lisboa: Educa.

Coimbra, R. L & Nunes, A.M. (2002). *Títulos de Imprensa: que Dificuldades para o Falante de PLE?*, In *Cadernos de PLE*, 2, pp. 57-74.

Dionísio, M. L. (2007). *Educação e os Estudos Atuais sobre Letramento*. In *Perspectiva*, v.5, nº. 1, pp. 209-224.

Dionísio, M.L. & Silva, A. (2011). *A Leitura Literária em Biografias Vernáculas de Adultos em Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências*. In *Anais do IX Jogo do Livro e III Fórum Ibero-Americano de Letramentos e Aprendizagens*. Belo Horizonte, pp. 34-123.

Dionísio, M.L. & Silva, A. & Vieira, R. (s/d). *Entre práticas vernáculas e dominantes: conflitos e ajustamentos em adultos de processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências*.

Esperança, J. (2004). *Conceitos e métodos na aprendizagem do Português como língua estrangeira. Português Mais – um manual escolar em análise*. Idiomático. Revista Digital de Didáctica de PLN, 3. Disponível em <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/conceitosemetodos.pdf>

Esteves, M. (2006). *Análise de Conteúdo*. In J. Lima & J. Pacheco (Orgs.). *Fazer Investigação: Contributos para a Elaboração de Dissertações e Teses*. (105-126). Porto: Porto Editora.

Fragoso, A. (2005). *Os significados do território na perspectiva do desenvolvimento: para uma análise dos problemas e tensões actuais, Cidades, Comunidades e Territórios*, pp. 9-20. Faro: Escola Superior de Educação - Universidade do Algarve.

Finger, M. & Asún, J. (2003). *A Educação de Adultos numa Encruzilhada. Aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, Paulo (1989). *A Importância do Acto de Ler – Em Três Artigos que se Completam*. São Paulo: Cortez Editora / Autores associados.

Freire, P. Macedo, P.D. (1990). *A Alfabetização: Leitura da Palavra Leitura do Mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1991). *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez Editora.

Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Gomes, M. C. (2005). *Percursos de Literacia*. In *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº. 47, pp. 69-97.

Lima, L. (org.) (2006). *Educação Não Escolar de Adultos. Iniciativas de Educação e Formação em Contextos Associativos*. Braga: Universidade do Minho.

Lima, L. (2012). *Aprender para Ganhar, Conhecer para Competir: Sobre a Subordinação da Educação na “Sociedade da Aprendizagem”*. São Paulo: Cortez Editora.

Ludke, M. e André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU.

Macedo, D. (2000). *Alfabetização, Linguagem e Ideologia*. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 73, Dezembro/00. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4208.pdf>

Mendes, M. M. (2012). *Bairro da Mouraria, território de diversidade: entre a tradição e o cosmopolitismo*. In *Sociologia - Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto* Número temático: Imigração, Diversidade e Convivência Cultural, pág. 15-41.

Nogueira, A. (1996). *Para uma Educação Permanente à Roda da Vida*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Oliveira, L., Weschenfelder, M., Santos, J. (2005). *Adulto Também Tem Direito*. Do Analfabetismo a uma Política de Educação. Universidade de Passo Fundo: UPF Editora.

Pintassilgo, J. (2014). *A Educação de Adultos em Portugal: Reflexões entre o Passado e o Presente*. Lisboa: Instituto da Educação - Universidade de Lisboa.

Ribeiro, V. (1997). *Alfabetismo Funcional: Referências Conceituais e Metodológicas para a Pesquisa*. Educação & Sociedade, ano XVIII, nº60, Dezembro/97. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v18n60/v18n60a8.pdf>

Saint-Georges, P. (1997). *Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios económicos, social e político*. In L. Albarello; F. Digneffe; J. Hiernaux; C. Maroy; D. Ruquoy e P. Saint-Georges. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (1ª Edição). Lisboa: Gradiva Publicações, pp. 15-47.

Soares, M. (1998). *Letramento: Um tema em três géneros*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

*Global Report on Adult Learning and Education*.(2009).UNESCO Institute for Lifelong Learning.

**Sites Consultados:**

<http://www.renovaramouraria.pt/>, acedido entre Setembro 2014 e Março 2015.

---

## **ANEXOS**

**Anexo I** – Guião da Entrevista à Dirigente da ARM

**Anexo II** – Transcrição da Entrevista à Dirigente da ARM

**Anexo III** – Grelha de Análise de Conteúdo da Entrevista à Dirigente da ARM

**Anexo IV** – Guião da Entrevista à Técnica de Formação da ARM

**Anexo V** – Transcrição da Entrevista à Técnica de Formação da ARM

**Anexo VI** – Grelha de Análise de Conteúdo da Entrevista à Técnica de Formação da  
ARM

**Anexo VII** – Guião da Entrevista aos Educandos do Curso

**Anexo VIII** – Transcrição das Entrevistas aos Educandos do Curso

**Anexo IX** – Grelhas de Análise de Conteúdo das Entrevistas aos Educandos do Curso

**Anexo X** – Regulamento Interno da ARM

**Anexo XI** – Estatutos da ARM

**Anexo XII** – Despacho Utilidade Pública ARM

**Anexo XIII** – Diagnóstico Social de Lisboa

**Anexo XIV** – Informação Complementar do Diagnóstico Social de Lisboa

**Anexo XV** – Relatório “*Monitorizar a Integração de Imigrantes em Portugal*”

**Anexo XVI** – Gráficos Consultados

**Anexo XVII** – Materiais utilizados em algumas sessões de Alfabetização

**Anexo XVIII** - Fotografias de algumas sessões de Alfabetização